

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

О. І. Гаврило
А. П. Колишкіна

ПСИХОЛОГІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

Навчальний посібник
для здобувачів вищої освіти
педагогічних спеціальностей

Суми

УДК 159.92:372

*Рекомендовано редакційно-видавничою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
(протокол № _ від 2023 р.).*

Рецензенти: В. В. Кобильченко – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

А. В. Вознюк – доктор психологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Гаврило О. І., Колишкіна А. П.

Психологія дитячої творчості : Навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. 105 с.

Навчальний посібник «Психологія дитячої творчості» створено для методичного забезпечення вибіркового навчального курсу. В посібнику в стислій формі висвітлено психологічні передумови розвитку творчості як властивої дітям дошкільного віку особливої діяльності, її функції як складової частини особистості. Відповідні знання є необхідними для педагогів, що працюють з дітьми. Посібник містить теоретичні відомості, питання та завдання для підготовки до практичних занять з дисципліни і професійного саморозвитку.

Даний посібник призначено для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», а також вихователів, керівників та методистів дошкільних навчальних закладів.

УДК 159.92:372

© Гаврило О. І., Колишкіна А. П. 2023

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
ПОНЯТТЯ ПРО ТВОРЧІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА.....	6
Поняття про творчість в психологічних дослідженнях	6
Види творчості та продукти творчості.....	7
Психологічні причини творчості.....	10
Складові творчого процесу	10
Механізми творчості.....	14
Поняття креативності.....	15
ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ.....	19
Теорії містичності творчості.....	19
Концепції інтерпретації творчості як інтелекту	22
Тести на кореляцію інтелекту та креативності Е. Торренса.....	24
Концепція М. Воллаха та Н. Когана.....	25
Концепція С. Медніка.....	26
«Теорія інвестування» Р. Стернберга.....	27
ВІКОВА ДИНАМІКА ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ	31
Вікові зміни у розвитку різних видів творчості.....	31
Фактори, що впливають на творчий процес.....	35
ІНТЕЛЕКТ І ТВОРЧІСТЬ.....	38
Проблема кореляції рівня інтелекту й творчості.....	39
Дослідження Л. Термена	40
Модель інтелекту Дж. Гілфорда	42
Експерименти М. Воллаха і Н. Когана	43
Мислення як основа інтелектуальної творчості	45
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ....	51
Феномен обдарованості як психологічна і соціальна проблема	51
Характеристика обдарованої дитини	54
Які види обдарованості виділяють.....	57
Виявлення обдарованих дітей.....	63

Соціальні чинники розвитку обдарованості.....	65
ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ ДІТЕЙ.....	67
Спільні риси дитячих малюнків	67
Розвиток графічних умінь дитини.....	71
Перші зображення людини	75
Організація простору на папері	78
Використання кольору в дитячих малюнках.....	81
СЛОВЕСНА ТВОРЧІСТЬ ДІТЕЙ.....	95
Освоєння рідної мови як творчість	95
Словотворчість дітей	98
Літературна творчість дошкільників.....	101
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	105

ВСТУП

Метою вибіркового навчального курсу «Психологія дитячої творчості» є сприяння активному впровадженню новітніх теоретичних та експериментальних знань з психології творчості у практичну діяльність студентів; підтримка саморозвитку для самореалізації особистості здобувача вищої освіти в процесі творчої професійної діяльності.

Навчальна дисципліна спрямована на формування у майбутніх бакалаврів дошкільної освіти таких загальних і професійних компетентностей:

ПК-2. Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.

ПК-13. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо).

ПК-14. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку досвіду самостійної творчої діяльності у різних видах мистецтва (образотворче, музичне, театральне).

Тема 1

ПОНЯТТЯ ПРО ТВОРЧІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА

План

1. Поняття про творчість в психологічних дослідженнях.
2. Види творчості та продукти творчості.
3. Психологічні причини творчості.
4. Складові творчого процесу.
5. Механізми творчості.
6. Поняття креативності.

Поняття про творчість в психологічних дослідженнях

Якщо проаналізуємо звичайні уявлення людей та наукових досліджень можемо виділити загальне визначення творчості. Загалом, творчість можна описати як процес створення чогось нового, яке може виявлятися як перетворення у свідомості та поведінці людини, так і конкретні продукти, що вона створює та передає іншим. Таке розуміння включає не лише мистецькі твори, машини, теорії, але й різноманітні факти особистісного зростання людини. Однак, деякі дослідники зводять творчість лише до пізнавальної діяльності, яка допомагає знайти нові підходи до проблем та ситуацій. Існує також ширше розуміння творчості, в якому вона розглядається як екзистенційна проблема буття людини у світі та її пошук нових можливостей.

Ці визначення пов'язані з оцінкою творчого процесу за його результатом. Т. Амабіле додає, що продукт або ідея будуть оцінені як творчі, якщо вони є новими, корисними, адекватними та значущими відповідями на поставлене завдання, а також якщо саме завдання є евристичним, а не алгоритмізованим. Якщо попередні описи творчості досить загальні, то в останньому визначенні встановлені критерії оцінки того, що можна вважати творчістю, а що – не творчість. Серед цих критеріїв значущими є результат,

досягнутий творчою особистістю, метод отримання цього результату та корисність даного рішення для людства.

Але за будь-якого визначення весь світ духовної і матеріальної культури – продукт людської творчості. Усі предмети повсякденного життя колись не існували, але з'явилися в уяві їх авторів, і тепер стали реалізованою уявою. Хтось колись спочатку створив образ, а потім виготовив ті предмети, які нас оточують. Це не тільки сучасна техніка: телевізор, комп'ютер, телефон, автомобіль, літак, теплохід, але й повсякденні речі: тарілки, ложки, виделки, ножі, усі меблі, будинки, одяг – усе придумано людьми. Колись вони не існували, а спочатку виникли у чийсь свідомості як можливі.

Згадаємо, що Л. Виготський (слідом за О. Зельцем) виділяв два типи діяльності у людини: репродуктивну і творчу. Одним зі способів розуміння творчості є визнання того, що деякі люди можуть створювати щось нове та оригінальне, тоді як інші можуть лише відтворювати чи наслідувати вже існуючі речі. Таким чином, одна форма творчості може полягати в повторенні або адаптації того, що вже створено, тоді як інша – в створенні чогось унікального та неповторного, що ще не існувало раніше.

Творча діяльність починається з мрії, оскільки нове спочатку треба уявити, позначити, назвати. Саме тому творчість робить людину істотою, зверненою до майбутнього, яка творить його й видозмінює своє сьогодення.

Види творчості та продукти творчості

Ідея творчості полягає у народженні нового, яке може виникати як в природі, так і у свідомості людини. У природі це проявляється через зародження, зростання і визрівання, а у людській роботі - через створення нових думок, почуттів та образів, які діють як регулятори творчих дій. Таким чином, творчість передбачає процес народження нового, який стає результатом оригінального, об'єктивно цінного і самодостатнього продукту.

За типом продукту, що виходить у результаті творчої активності, розрізняють творчість художню, інтелектуальну та технічну. Здається, настільки несумісні художня, інтелектуальна та технічна творчість у практичній реалізації виявляються вкрай пов'язаними. При найкращій уяві художнику необхідний суворий розрахунок у побудові деталей на картині, вміння ґрунтувати полотно, змішувати фарби, архітектору слід не лише зобразити зовнішній вигляд майбутньої будівлі, але й знати, як втілити його на конкретній місцевості в певних сейсмічних умовах, як підвести тепло та воду, як досягти найкращого освітлення. Їхні знання виводяться з теорій, створених вченими на підґрунті обмеженої кількості абстрактно виділених умов.

Навіть якщо здається, що результати наукових досліджень та натхнення скульптора – дуже різні поняття, між собою відрізняються вони лише засобами взаємодії з природою – споглядання або активне перетворення.

Продуктами творчості можуть бути відкриття, винаходи, нові художні образи, художні твори (див. рис. 1).

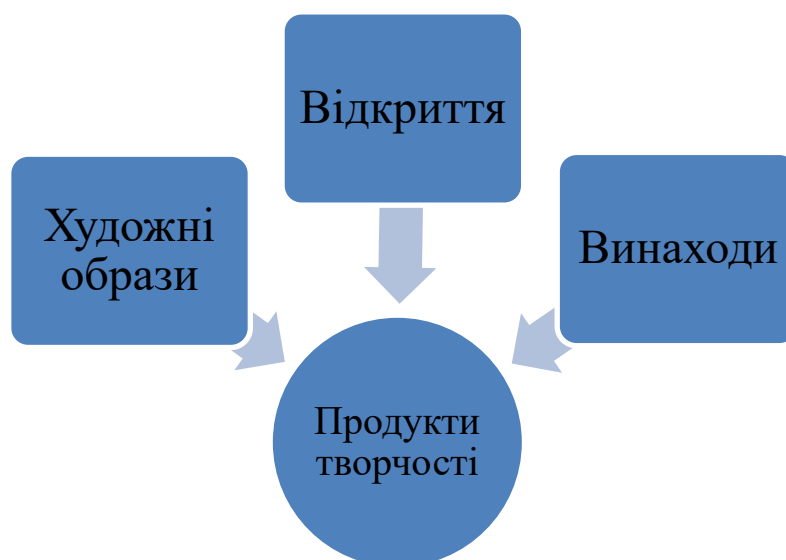


Рис. 1. Продукти творчості

Відкриття можна описати як процес та результат відшукування того, що вже існує в природі, суспільстві або у людині. Вони можуть мати різний рівень оригінальності: від відкриття щось нового для себе, до відкриття, яке має значення для близьких людей або для всього світу. Відкриття може бути щасливим випадком, який все одно стається в результаті часом тривалих пошуків і нудного перебирання фактів. Навіть творчість самотніх титанів науки й мистецтва ґрунтується на тому, що було створено попередниками, що дає поштовх. Картини Леонардо да Вінчі з'явилися на хвилі Відродження, коли велика кількість художників звернула свої погляди на класичне мистецтво стародавніх греків і римлян, що пройшли вже тривалий шлях у вивченні людського тіла та його зображення. Вчені-генії, формулюючи нові гіпотези, спираються на уявлення попередників, здобуті за століття крихти знань, навіть якщо їх спростовують, а не підтверджують.

Про відкриття далеко не одразу дізнається увесь світ, навіть сам автор може його пропустити, також не усі дослідники досягають відкриття навіть в результаті напруженої праці. Тому для розпізнавання, що саме є відкриттям, наведемо такі приклади:

- а) у відомої речовини, предмета, процесу, явища тощо виявляються невідомі властивості;
- б) на основі відомих властивостей створюються нові предмети;
- в) знаходиться нова речовина з невідомими властивостями та інше.

Винахід відрізняється від відкриття тим, що він передбачає створення нових предметів, техніки та технології на основі природних речовин з практичною метою вирішення завдань, що постали в ситуації життя або в процесі діяльності. Основними складовими винаходу є технічний прорив, доцільність та прагматичність дій винахідника, що дозволяють розв'язувати практичні завдання та виходити за межі відомого, створюючи нове.

Художній твір - це творча робота, що викликає у читача (або глядача) емоції та передає певні ідеї та переживання. Створення образів у творі допомагає читачеві краще розуміти світ іншої людини, її почуття та думки.

Через сприйняття твору, людина може покращити свій світогляд та розвинути свою емпатію, прожити інші життя, щоб змінити своє власне, або втілити свою мрію, яка поки що недосяжна, в художніх образах; змодельовати розвиток подій для передбачення їх результату в реальності.

Людина народжується і, пройшовши кілька етапів розвитку та навчання, набуває навичок відкриття, винаходів та створення художніх образів. У дитинстві вона відкриває таємниці світу для себе, а потім, дивуючи своє найближче оточення, отримує позитивну або негативну оцінку своїх досягнень, навчається досягати своїх мето незалежно від думки інших. Кращі досягнення у цій галузі можуть бути визнані всім людством, що підтверджується Нобелівською премією.

Психологічні причини творчості

Психологічний детермінізм – це концепція, згідно з якою рівень свідомості і творчості людини залежить від способу її життя та діяльності. Ця концепція включає такі принципи:

як вплив зовнішніх чинників на внутрішні умови,
взаємодію між внутрішнім та зовнішнім,
пояснення психіки через діяльність,
вростання в культуру,
наслідування,
засвоєння
дійову детермінацію.

Від рівня розвитку цих механізмів залежить продуктивність творчості людини.

Складові творчого процесу

На сучасному етапі дослідження творчості відбувається дослідження у двох головних напрямках: процесуальному та особистісному. У процесуальному напрямку зосереджено увагу на етапах, стадіях, фазах та

результатів перетворення об'єктів творчості суб'єктом. У особистісному напрямку досліджуються якості, здібності та характеристики особистості, її мотиви, інтереси та емоції як суб'єкта творчості.

Дослідники докладають зусиль, щоб зрозуміти умови народження нового і послідовність подій, що відбуваються під час творчого процесу. З цією метою Т. Рібо виділив три фази у процесі породження нового рішення:

- накопичення фактів чи досвіду;
- визрівання («висиджування») майбутнього проєкту чи образу;
- народження нового.

Процес визрівання є найменш зрозумілим, оскільки він відбувається переважно в неусвідомленій сфері. Також існує теорія, що несвідоме рішення забезпечується довготривалою активацією, що поширюється в асоціативній вербальній мережі. Це веде до об'єднання віддалених шматочків знання. Як вважає Р. Вудвортс, під час перерви в розумовій діяльності неправильні асоціації, що блокують рішення, послаблюються, і це дозволяє по-новому поглянути на проблему. З цієї ідеї виникла гіпотеза селективного забування, згідно з якою ослаблення нерелевантної інформації відбувається в робочій пам'яті при зміщенні уваги з проблеми, у той час як довготривала пам'ять акумулює більше суттєвої інформації.

Дозрівання ідеї, що спирається на несвідомі процеси, часто відбувається уві сні (як знаменита періодична таблиця Д. Менделєєва) або в іншому зміненому стані свідомості. Наприклад, величезна кількість чудових творів мистецтва народжена в період закоханості, яка, безумовно, змінює стан свідомості митця. Несподіваність відвідування ідеї відзначається багатьма. Часто вона приходить у незвичайний час і в незвичайному місці: Л. ван Бетховену та Ч. Дарвіну, за їхніми свідченнями, потрібна думка прийшла в кареті, Р. Декарту – у ліжку, Архімеду – у ванні. Ф. Шиллер назвав такий стан у процесі творчості «несподіванкою душі».

В. Келер осяяння називає інсайтом. А. Брушлинський показав, що інсайт може бути продовженим, оскільки думка виникає миттєво, але

формулюється протягом певного часу; таке народження думки він назвав немиттєвим інсайтом. У своїх спогадах творці більшою мірою надають значення раптовому осяянню як найбільш емоційній миті у їхньому житті. Незалежний спостерігач зазначає одночасно і велику логічну роботу в процесі творчості. У зв'язку зі специфікою роботи психіки людина сприймає кінцевий результат своїх мисленнєвих процесів, але не може завжди зрозуміти шлях, який привів до нього. Це складний та тривалий процес.

Узагальнивши численні самозвіти творчих людей, Г. Воллес збільшив кількість етапів творчості до чотирьох. Запропонована ним послідовність така: підготовка, що включає перші етапи розв'язання завдання; формулювання самого завдання та спроби його вирішення. Після цього може настати період інкубації, коли ідея дозріває. Тут можуть виникати приводи до відволікання від початкового завдання, які можуть призвести до перемикання на іншу проблему, осяяння (раптове розуміння рішення) та перевірка ефективності цього рішення. Якщо рішення виявляється неправильним, настає або новий етап інкубації, або людина знову починає підготовку, збираючи відсутні відомості. На необхідності цього останнього етапу також наголошував і А. Леонтьєв.

Г. Альтшуллер спробував, з одного боку, деталізувати кожен з названих вище стадій, з іншого боку, зробити їх більш універсальними, відповідними до винахідницької творчості. Його класифікація не так описує процес творчості, як є спробою взяти сам творчий процес під контроль. Дослідник виділив такі етапи.

1. Аналітична стадія, де відбувається вибір завдання, виявлення основної його ланки, виявлення вирішального протиріччя, що дозволяє звичним чином розв'язати завдання, фіксація безпосередньої причини протиріччя.

2. Оперативна стадія. На ній досліджуються типові прийоми рішення в природі та техніці, шукаються нові прийоми рішення шляхом змін у межах досліджуваної системи, у зовнішньому по відношенню до неї середовищі та у

суміжних системах.

3. Синтетична стадія включає введення функціонально обумовлених змін у систему або методи використання системи, перевірку застосовності визначеного принципу до вирішення інших технічних завдань й оцінку зробленого винаходу.

У цій класифікації закладено прагнення взяти під контроль насамперед невловиму стадію – несвідоме вирішення проблеми – як найдовшу та найменш передбачувану, та раціоналізувати всю послідовність творчого рішення. Однак це єдина теорія, яка ігнорує несвідомий бік творчості. Основну увагу більшість інших дослідників приділяють стадії дозрівання, одним із механізмів якої вважається інтуїція. Інтуїція – це здатність людини до знання чогось без прямого аналізу або без усвідомлення процесу, яким це знання було набуто, яким дивом вона надбала його. Інтуїція дозволяє побачити проблемну ситуацію загалом, з різних боків, з урахуванням усіх протиріч. В той же час очевидно, що використання слова «інтуїція» в даному контексті – це лише заміна одного незрозумілого механізму (дозрівання ідеї, осяяння) іншим (інтуїція), також досі незрозумілим.

Як визначив К. Дункер, в процесі осяяння відбувається переструктурування мислення, що веде до зміни зони пошуку рішення. Це переструктурування обумовлено тим, що в завданні щось бачиться як перешкода, а щось – як засіб його вирішення, якісь елементи завдання можуть виглядати як незмінні, інші – як пластичні, також елементи бачаться то як відокремлені, то як пов'язані.

Перебираючи різні варіанти вирішення завдання, людина не розглядає послідовно всі можливі рішення, як це робить обчислювальна машина, оскільки більшість багатокрокових завдань в цьому випадку не могли б вирішуватися зовсім через велику кількість необхідного часу. Враховуючи це, Г. Саймон ввів поняття евристики, тобто такого методу пошуку варіантів, який з більшою ймовірністю приводить до рішення. І тут перебір шляхів пошуку відбувається не випадковим чином, а ґрунтуючись на досвіді

людини. І унікальність цього досвіду, вміння бачити деталі, що вислизують від побіжного погляду, дозволяють знаходити найбільш ймовірні кроки, що ведуть до результату. Ось тут послідовність кроків, запропонована теорією Р. Альтшуллера, є раціоналізацією механізму евристики.

Як бачимо, характеризуючи творчість, одна частина дослідників акцентується на отриманому результаті, інша – на процесі його одержання.

Механізми творчості

Механізм описує знаряддя або засоби, які використовуються для виконання рухів, створення думок, почуттів та уяви, які потім використовуються для обробки інформації або виконання завдань.

Механізми творчості описують спосіб, яким людина матеріалізує свої ідеї, винаходи або творчі образи за допомогою функціональних органів своєї психіки. Ці органи дозволяють людині відображати, проєктувати та матеріалізувати свої творчі утворення.

Схематично вони зображені на рис. 2.

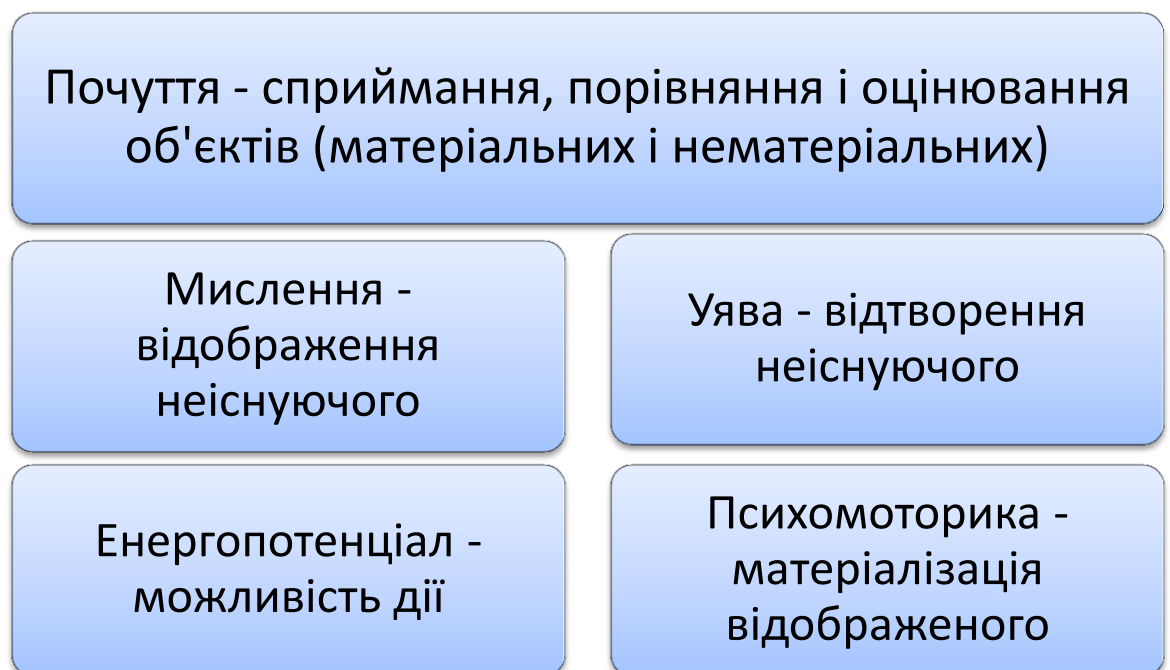


Рис. 2. Структура механізму творчості

Кожен елемент на схемі представляє назву певного механізму та символ з визначеною семантикою, і разом вони формують єдину цілісність. Іноді кожен рівень витікає з попереднього, але не обов'язково: наприклад, мисленнєві процеси і уява паралельно співпрацюють у створенні образів світу, реального або уявного.

У науці кожен механізм творчості досліджувався окремо, хоча в живій діяльності він є невідірваною цілісністю. У такому процесі механізми можуть перебувати в трьох станах дієздатності: працювати разом, підсилювати один одного або виключати один одного з активності.

Л. Виготський глибоко вивчав психологічні аспекти творчого процесу та вважав, що його основа лежить у несвідомому. Він вбачав, що вербалізація результатів творчості – раціоналізація – може змінюватися залежно від обставин. Він також стверджував, що процес сприйняття світу та творів мистецтва є творчим процесом відтворення світу поза нами. Ця позиція була близькою до думки Р. Арнгейма, який підкреслював символічність сприйняття. Він вважав, що структурні властивості зовнішнього світу є узагальненням, створеним людиною. Отже, окремий об'єкт сприйняття може символічно замінити цілу категорію реальних об'єктів. Можливо, тому талант часто проявляється в багатьох областях. Майже кожен п'ятий видатний письменник, поет звертався до живопису, малювання, скульптури: Гайне, Гьоте, Гюго, Достоевський, Мопассан, Мюссе, Одоєвський, По, Тагор, Твен, О. Толстой, Л. Толстой, Тургенєв, Уайльд, Шевченко, Шоу, Еренбург. Художник М. К. Чюрльоніс був чудовим композитором. І вінцем у цьому списку є Леонардо да Вінчі – художник, музикант, винахідник, який об'єднав у собі всі види творчості.

Поняття креативності

Креативність – це здібності людини до творчого мислення та дії, які можуть проявлятися в різних аспектах особистості, її діяльності та результатів. Раніше, перед виникненням терміна «креативність», психологи

намагалися назвати цю здатність іншими термінами. Наприклад, В. Джеймс виділив властивість, яку він називав «проникливість». Згідно з його теорією, проникливість базується на асоціативному процесі, зокрема асоціації за подібністю. Г. Мюллер та В. Бехтерев підкреслювали важливість асоціативного процесу в творчості. Коли багато елементів одночасно активуються з урахуванням асоціацій, виникає об'єднання активних елементів мозку, що приводить до рішення.

Креативність можна досліджувати як процес, продукт або властивість особистості. Цей термін тісно пов'язаний з теорією Дж. Гілфорда. Заслуга його полягає в тому, що він вперше запропонував параметри, що визначають творчість, які можна було оцінити за допомогою запропонованого методу. Параметрами креативності є оригінальність, швидкість, гнучкість. Дж. Гілфорд розуміє гнучкість як здатність до переосмислення функцій об'єкта. Гнучкість мислення полягає в тому, що вона дозволяє використовувати різноманітні підходи до аналізу об'єкта та виявлення ознак, які раніше залишались непоміченими. Це дозволяє ефективніше вирішувати проблеми, які вимагають нестандартних підходів. Швидкість передбачає легкість, з якою людина визначає нові функції об'єкта. Оригінальність оцінюється статистично, тобто оригінальним вважається щось малоімовірне. Критики Гілфорда вважають, що оригінальність ефективна лише у розумінні справжності, проте методів виміру справжності поки що немає. А запропонований Гілфордом спосіб оцінки оригінальності можна застосовувати вже зараз. За відсутності можливості точнішого виміру творчої сторони особистості велика кількість дослідників користуються одночасно і тестами, і застосуванням визначення оригінальності.

Насамперед, дослідження присвячені вивченню питання про те, чи є креативність самостійною здібністю, чи вона є складовою частиною інших здібностей, наприклад, пізнавальних. Виявлено, що деякі складові креативності відрізняються від компонентів інтелекту, проте є докази того, що ці показники можуть бути незалежними, що означає, що висока

креативність може співіснувати з низьким рівнем інтелекту. Ф. Вільямс розширив концепцію креативності, розробивши когнітивно-афективну модель, яка комбінує когнітивні процеси з емоційними компонентами, запропонованими Дж. Гілфордом, з різними афективними процесами. Він вважав, що когнітивні процеси креативних людей неможливо відокремити від емоційних розумових процесів, і що подібна комбінація буде більш чутливою під час аналізу практичних результатів. На основі цих уявлень він запропонував не лише тест дивергентного мислення, а й тест дивергентного переживання.

Деякі дослідники заперечують ідею, що креативність є окремою здібністю, і стверджують, що це залежить від особистісної позиції людини. У цьому випадку, творчість є відображенням характеристик особистості, її способу життя та відносин з оточуючим світом, оскільки вимагає не лише нестандартного погляду на речі, а й наполегливості в досягненні цілей. Гнучкість мислення відображається в адаптивному варіюванні методів дії, здатності швидко перебудовувати наявні знання та переходити від однієї дії до іншої, змінювати інтерпретацію властивостей об'єкта з метою його творчого перетворення при вирішенні розумового завдання. Однак ця критика не змінює ставлення більшості дослідників, які отримали при впровадженні цього поняття можливість проведення кількісних досліджень. Описано зв'язки креативності з інтелектом, внутрішньою мотивацією, вмінням вирішувати проблеми, відкритістю досвіду, нонконформізмом під час шкільного навчання, зі статусом у однолітків, з віком.

Спроба оцінити оригінальність представлена в теорії вивченої варіабельності. Ця теорія пропонує погляд на креативність, у якому творчі здібності кожної людини пов'язані з конкретною областю і характеризуються здатністю до зміни. Отже, ця модель пропонує ще один спосіб зіставлення людей: за можливістю змінюватися в тій чи іншій галузі знань чи умінь та навичок. Тоді дитяча обдарованість – це схильність змінюватися у певній галузі. Діти, обдаровані музично чи математично, у малюванні чи шахах,

описуються як допитливі, експериментують з усім, що трапляється під руки. Як і обдаровані дорослі, багато читають і мають різноманітні хобі. Орієнтована на відкриття поведінка, проявляючись у цій варіабельності вибору об'єктів та оточення, передбачає оригінальність у майбутньому.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Охарактеризуйте завдання курсу «Психологія дитячої творчості», як ви їх розумієте.
2. Дайте визначення творчості з різних точок зору. Чим відрізняються активність, діяльність і творчість?
3. Назвіть типи творчості. Наведіть по кілька прикладів до кожного типу.
4. Охарактеризуйте творчість як процес. Назвіть та охарактеризуйте три фази творчого процесу за Т. Рібо. Стадії творчості за Г. Альтшуллером.
5. Чи згодні ви з думкою, що розвиток і творчість мають один і той самий механізм? Обґрунтуйте відповідь.

Завдання 1. Поясніть наступні визначення: «Творчість – це...»

- а) Як у зміні свідомості та поведінки людини, так і у результаті творчого процесу виникають продукти, створені нею, котрі вона віддає іншим (Д. Ельконін).
- б) Екзистенційні проблеми буття людини в світі, її відкритість новим можливостям (Л. Виготський).
- в) Пізнавальна діяльність, котра веде до нового чи незвичного бачення проблеми або ситуації (Р. Солсо).
- г) Продукт або реакція є творчими, якщо вони є новими, корисними, адекватними й значущими відповідями на поставлене завдання, а також якщо саме завдання є евристичним, а не алгоритмізованим (Т. Амабіле).

Завдання 2. Доведіть, що творчість геніїв будується на створеній їх попередниками основі. Наведіть приклади з історії мистецтва, архітектури та науки.

Завдання 3. Яким чином технічна і художня творчість тісно пов'язані? Доведіть це прикладами.

Тема 2

ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ

План

1. Теорії містичності творчості.
2. Концепції інтерпретації творчості як інтелекту.
3. Тести на кореляцію інтелекту та креативності Е. Торренса.
4. Концепція М. Воллаха та Н. Когана.
5. Концепція С. Медніка.
6. «Теорія інвестування» Р. Стернберга.

Як оцінити ймовірність того, про що не знає ніхто? Як визначити вміння створювати те, чого ще немає? Як передбачити створення нового цією людиною, а не іншою? На ці питання намагаються дати відповіді численні теорії, які пояснюють творчість. Ось деякі з них.

Теорії містичності творчості

Творчість полягає в акті створення внутрішнього «ідеалу», або образу світу, де проблема відчуження між людиною та середовищем вирішена. Зовнішня активність, яка супроводжує цей акт, є лише виявом внутрішнього продукту. Більшість дослідників творчості вважають, що цей акт має несвідому та спонтанну природу, не контролюється волею та розумом, і навіть може змінювати стан свідомості. Несвідомість має важливу роль в процесі творчості та домінує над свідомістю, що призводить до таких особливостей творчого акту, як ефект «безсилля волі» під час натхнення. У момент творчості людина не має повного контролю над потоком образів та переживань, які зароджуються в її свідомості. Художник не може повністю контролювати свої творчі ідеї та відтворювати їх у раціонально створеному

плані твору. Створення образів є спонтанним та невідомим процесом, де яскраві та динамічні ідеї змагаються з менш яскравими та витісняють їх зі свідомості. Свідомість стає пасивним «екраном», на якому несвідоме людини відображує свої творчі ідеї.

Творець завжди відчуває незручність, коли намагається пояснити походження своїх фантазій. Згідно з С. Грузенбергом, існують кілька пояснень творчої одержимості, які використовуються художниками. Найбільш поширені з них – «божественна» та «демонічна» версії, які відображають світогляд творців. Це може призвести до тенденції у багатьох творців відмовлятися від авторства. У процесі творення творець може відчувати, що його рухами керує стороння сила, будь то Бог, диявол, дух або «внутрішній голос». У цьому стані він не відчуває особистої ініціативи та не вважає свої творіння особистими заслугами. Він має відчуття того, що до нього промовляє чужий дух, або йому нав'язують думки, образи та почуття ззовні. Це переживання може призвести до непередбачуваного ефекту: творець може почати ставитися до своїх творінь з байдужістю або навіть з огидою. Він може відчути відчуження від своєї роботи.

Існує позитивний ефект, відомий як «ефект вкладеної діяльності», який відбувається під час доцільної діяльності, зокрема, під час трудової діяльності. Цей ефект полягає в тому, що чим більше зусиль людини вкладено у досягнення мети або виробництво продукту, тим більша емоційна значущість цього продукту для неї. У творчому процесі, несвідома активність пов'язана з особливим станом свідомості, тому творчий акт може відбуватися під час сну, стану сп'яніння або впливу наркотичних речовин. Щоб зробити такий стан доступним зовнішніми засобами, багато людей вдаються до штучної стимуляції, вживаючи алкоголь або психотропні речовини.

Другою основною ознакою творчого акту є його спонтанність, раптовість та незалежність від зовнішніх причин. Навіть якщо творчість не бажана, потреба у ній все одно виникає. Під час творчого процесу автор відкидає логічне мислення та здатність сприйняття навколишнього

середовища. Деякі автори сприймають свої образи за реальність. Творчий акт супроводжується збудженням та нервовою напруженістю. У такому стані розум може лише обробляти, надавати закінчену та соціально прийнятну форму продукту творчості, відкидаючи зайві деталі. Отже, спонтанність творчого акту, змінений стан свідомості та активність несвідомого вказують на особливі взаємовідносини між свідомістю та несвідомістю. Свідомий суб'єкт є пасивним і лише сприймає творчий продукт, тоді як несвідомий творчий суб'єкт є активним і породжує творчий продукт, який потім представляється свідомості.

Загалом, в психології існують принаймні три підходи до вивчення проблеми творчості. Наведемо їх наступним чином:

1. Творчі здібності як такі відсутні. Хоча інтелектуальний потенціал є необхідною, але недостатньою умовою для прояву творчої активності особистості. Мотивація, цінності та особистісні риси грають ключову роль у визначенні творчої поведінки. (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). Існують кілька основних рис, які характеризують творчу особистість, включаючи когнітивну обдарованість, чутливість до проблем та незалежність у складних ситуаціях. Д. Богоявленська запропонувала поняття «креативної активності особистості», яка є внутрішньою психічною структурою, властивою креативному типу особистості. За поглядами Богоявленської, творчість є активністю, що виникає самостійно і не є обумовленою зовнішніми факторами, та проявляється у бажанні вирішувати проблеми та вийти за рамки заданих меж. Креативний тип особистості характерний для новаторів у будь-якій сфері діяльності, включаючи льотчиків-випробувачів, художників, музикантів та винахідників.

2. Є деякі теорії, які стверджують, що творчість є окремим фактором, який не залежить від інтелектуальної обдарованості (такі позиції висувують Дж. Гілфорд, Г. Грубер, Я. Пономарьов, К. Тейлор). Крім того, вони доводять, що кореляція між рівнем інтелекту та креативності є незначною.

3. Теорія Е. П. Торренса «інтелектуального порогу» стверджує, що при IQ нижче 115-120 інтелект і креативність взаємопов'язані, тобто у людей з низьким інтелектом рівень креативності також низький, а при IQ вище 120 креативність стає незалежною величиною. Високий інтелектуальний рівень зазвичай передбачає високу креативність, але іноді можуть бути випадки, коли інтелектуально обдаровані люди не проявляють високої творчості. Більшість експертів з інтелекту вважають, що творчість не є окремим типом психічної активності, а є результатом взаємодії різних психічних процесів.

Концепції інтерпретації творчості як інтелекту

Існує точка зору, що рівень креативності пов'язаний з рівнем інтелекту. Г. Айзенк вважає, що креативність є частиною загального інтелекту, базуючись на відносно низьких кореляціях між інтелектом та тестами Дж. Гілфорда на дивергентне мислення. Прихильники цієї точки зору посиляються на емпіричні дослідження, зокрема на класичну роботу Л. Термена.

У 1926 році, разом з К. Коксом ним було проведено дослідження, в якому були проаналізовані біографії 282 західноєвропейських знаменитостей з оцінкою їх IQ на основі досягнень від 17 до 26 років та оцінкою їхнього інтелекту в дитинстві за допомогою шкали Стенфорд-Біне. Під час оцінки досягнень враховувалися як інтелектуальні, так і творчі досягнення. Однак ці результати можуть бути спростовані, оскільки було проведено порівняння вікових показників набуття знань та навичок у знаменитих людей з аналогічними даними вибірки звичайних дітей. Л. Термен проаналізував біографії 282 західноєвропейських знаменитостей та встановив, що їхній IQ значно вищий за середній, що підтверджує концепцію, що генії мають високу обдарованість ще з дитинства. Тоді як концепція креативності Дж. Гілфорда та Е. Торренса набула популярності після появи робіт Дж. Гілфорда, який вказав на різницю між конвергенцією та дивергенцією в розумових операціях.

Конвергентне мислення використовується для знаходження правильного рішення, коли задано багато умов. У цьому випадку може бути кілька правильних рішень, але кількість їх обмежена.

Дивергентне мислення, з іншого боку, дозволяє розглядати проблему з різних точок зору, шукаючи варіативні шляхи її вирішення. Це може привести до неочікуваних результатів та рішень. Дж. Гілфорд вважав, що дивергентне мислення є ключовим елементом креативності.

Дж. Гілфорд визначив чотири основні характеристики креативності: 1) оригінальність – здатність створювати нові асоціації та нестандартні відповіді; 2) семантична гнучкість – здатність виявляти головну властивість об'єкта та запропонувати новий спосіб її використання; 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки та можливості для використання; 4) із чотирьох основних параметрів креативності, виділених Дж. Гілфордом, четвертий – семантична спонтанна гнучкість, включає в себе здатність до продукування різноманітних ідей у ситуації, яка не підпорядковується регламенту. Креативність не залежить від загального інтелекту, а тести програми дослідження здібностей (ARP), розроблені Гілфордом і його співробітниками, переважно тестують дивергентну продуктивність.

Наведемо приклади тестів.

1. Тест легкості слововживання: «Напишіть слова, що містять вказану букву» (наприклад, «о»).

2. Тест використання предмета: «Перерахуйте якнайбільше способів використання кожного предмета» (наприклад, консервної банки).

3. Складання зображень: «Намалюйте задані об'єкти, користуючись наступним набором фігур: коло, прямокутник, трикутник, трапеція. Кожну фігуру можна використовувати багаторазово, змінюючи її розміри, але не можна додавати інші фігури або зайві».

Загалом у батареї тестів Дж. Гілфорда 14 субтестів. Тут існує два типи тестів на креативність – 10 з фокусом на вербальну креативність та 4 з

фокусом на невербальну креативність, які розроблені для старшокласників та людей з вищою освітою і мають обмежений час виконання.

Дослідники встановили, що творчі здібності не мають прямого зв'язку з інтелектом або навчальними здібностями. Л. Терстоун відзначив, що для успішної творчої активності важливіші особливості темпераменту та здатність генерувати ідеї, ніж критичне мислення, і що творчі рішення частіше виникають під час релаксації та розсіювання уваги, а не під час свідомої концентрації на проблемі.

Тести на кореляцію інтелекту та креативності Е. Торренса

Евалюація програми була подальшою у дослідженнях Е. Торренса, який вивчав розвиток творчих здібностей у дітей за допомогою своїх тестів. Його програма складалась з кількох етапів. На першому етапі діти отримували вербальні завдання з розв'язання анаграм, де вони повинні були знайти єдину правильну гіпотезу та сформулювати правило, яке дозволить їм розв'язати проблему. Цьому сприяло тренування конвергентного мислення, як визначив Дж. Гілфорд.

На другому етапі тестування піддослідному показували зображення, і його завданням було описати всі можливі обставини, які привели до даної ситуації та передбачити наслідки. Потім йому демонстрували різні предмети, і його просять перерахувати всі можливі способи їх використання. Е. Торренс вважав, що такий підхід до тренування здібностей дозволяє особі звільнитись від зовнішніх обмежень і почати думати творчо та нестандартно. Для дослідника креативність означає здатність помічати недоліки, прогалини у знаннях, дисгармонії та інші недоліки.

Батарей тестів, розроблена Е. Торренсом, складається з 12 тестів, які поділені на три групи: вербальні, зображувальні та звукові. Ці тести призначені для діагностики словесного творчого мислення, образного творчого мислення та словесно-звукового творчого мислення. Оцінка

відповідей здійснюється з урахуванням їхньої легкості, гнучкості та оригінальності.

За словами дослідника, тести Е. Торренса мають високу надійність, що становить від 0,7 до 0,9, з вербальними тестами вважаються надійнішими, ніж зображувальні. Тести Е. Торренса підходять для широкого спектру вікових груп, від дошкільнят до дорослих, на відміну від тестів Дж. Гілфорда. Однак критики зазначають, що швидкість вирішення тестів може впливати на їх успішність і креативність, на яку звертають увагу розробники. М. Воллах і М. Коган надали найбільш послідовну критику робіт Дж. Гілфорда, Е. Торренса та їхніх послідовників. Дослідження Торренса та Гілфорда виявили високу позитивну кореляцію між рівнем інтелекту та рівнем креативності. Зазвичай, особи з вищим рівнем інтелекту мають вищі показники за тестами креативності, але можуть існувати випадки, коли у високоінтелектуальних осіб показники креативності низькі.

Концепція М. Воллаха та Н. Когана

М. Воллах та Н. Коган вважають, що моделі вимірювання інтелекту, що були розроблені Гілфордом, Торренсом та їх послідовниками та перенесені на вимір креативності, просто діагностують IQ, як і традиційні тести інтелекту, з деяким шумом, створеним специфічною експериментальною процедурою. Ці автори відкидають необхідність обмежень часу, змагальної атмосфери та єдиного критерію правильності відповіді, тобто вони відкидають точність як критерій креативності. За відповідними параметрами, Воллах та Коган більш точно відтворюють оригінальну концепцію Дж. Гілфорда, яка відрізняє дивергентне і конвергентне мислення, ніж сам Гілфорд. Ці автори стверджують, що творчі здібності проявляються в невимушеній, вільній обстановці, яку найкраще можуть забезпечити звичайні життєві ситуації, коли тестований має доступ до додаткової інформації з предмета завдання. Згідно з багатьма дослідженнями, мотивація досягнень, змагання та соціальної прийнятності

можуть заважати самореалізації особистості та ускладнювати її творчий потенціал.

М. Воллах та Н. Коган змінили методику проведення тестів креативності. Вони дозволили випробуванним витратити стільки часу, скільки потрібно для вирішення завдання або формулювання відповіді на питання. Тестування проводилося під час гри, з уникненням змагання між учасниками, та будь-яку відповідь випробовуваного приймалася експериментатором. Цей підхід Воллаха та Когана змінив наше розуміння зв'язку між креативністю та інтелектом, так як кореляція між цими двома показниками стала близькою до нуля.

Григоренко з'ясувала, що креативність та інтелект є взаємопов'язаними не лише на рівні особистісних характеристик, але й у процесі пізнавальних дій. У своєму дослідженні вона використовувала тести на визначення когнітивних стилів, тести Д. Векслера та Р. Амтгауера, а також тест Е. Торренса. Випробовувані, які були учнями 9-10 класів, вирішували різноманітні завдання, при цьому кількість гіпотез, які вони висували, корелювала з їх креативністю за Торренсом. Автор зробив висновок, що випробовувані в актуалізували дивергентне мислення на початкових етапах розв'язання завдань, а на пізніших етапах - конвергентне мислення. Всі ці висновки були отримані під час використання тестів креативності, що базуються на теорії дивергентного мислення.

Концепція С. Медніка

С. Меднік розробив тест віддалених асоціацій (RAT) на основі іншої концепції. Процес дивергентного мислення в цьому тесті відбувається шляхом розгалуженого пошуку слів-асоціацій у різних напрямках семантичного простору, які пов'язані з початковою проблемою. Дивергентне мислення в цьому випадку – це бічне, периферійне мислення, яке зосереджене на пошуку різних варіантів вирішення проблеми.

Натомість, конвергентне мислення пов'язує всі елементи семантичного простору, які стосуються проблеми, і шукає єдиний правильний варіант розв'язання проблеми. Згідно з поглядами С. Медніка, творчий процес складається як з конвергентної, так і з дивергентної компоненти. Він стверджує, що чим більше елементів проблеми беруться з віддалених областей, тим більш креативним є процес її розв'язання, коли дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон смислового простору. Однак, з другого боку, синтез елементів може бути не творчим, а складатися зі стереотипних зв'язків. Наприклад, об'єднання рис коня і людини може викликати уявлення про кентавра, а не про людину з головою коня.

С. Меднік вважає, що творчість полягає не тільки в розумовій операції, але і в здатності перебороти стереотипи під час синтезу ідей. Для тестування цієї здатності, тест віддалених асоціацій пропонує слова з віддалених областей асоціацій, які повинні бути пов'язані з новим словом, що має бути запропоновано під час тестування. Тест будується так, щоб кожне слово-стимул мало свій стереотип, і оригінальність відповіді визначається як відхилення від цього стереотипу.

«Теорія інвестування» Р. Стернберга

Однією з недавно розроблених концепцій креативності є теорія інвестування, яку запропонували Р. Стернберг та Д. Лаверт. За цією теорією, креативна людина може визнати та використовувати менш відомі, непопулярні або невизнані ідеї, купуючи їх за низьку ціну та продаючи за високу. Проте, важливо правильно оцінювати потенціал ідеї та її можливий попит. Хоча творча людина може стикатися з опором середовища, нерозумінням та неприйняттям, вона наполягає на своїх ідеях та продає їх за високу ціну після досягнення успіху на ринку. Однак, виникає питання про джерело цих ідей.

Згідно з Р. Стернбергом, творчий потенціал людини може залишитись нереалізованим у двох випадках: 1) якщо вона розкриває свої ідеї занадто

рано, і 2) якщо вона затримує їх публічну демонстрацію надто довго, тоді вони можуть втратити свою свіжість. Важливо відзначити, що у цьому контексті соціальне прийняття і оцінка можуть зіграти роль у здійсненні творчого потенціалу.

Р. Стернберг вважає, що творчість складається з шести основних факторів, які включають: 1) інтелектуальні здібності; 2) знання; 3) стиль мислення; 4) індивідуальні особливості; 5) мотивацію; та 6) зовнішнє середовище. Всі ці фактори представлені на рис. 3 (інтелектуальні здібності вважаються найбільш важливим фактором).



Рис. 3. Чинники творчих проявів за Р. Стернбергом

Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: спроможність до синтезування – здатність бачити проблеми в новому світлі та перебувати поза межами звичайної свідомості; аналітична грамотність – здатність відрізняти значущі ідеї від інших; практичні можливості – здатність ефективно «продавати» свої ідеї і переконувати інших у їхній цінності. Однак, якщо аналітична грамотність занадто висока на шкоду іншим складовим, то це може перетворити людину на блискучого критика, але не на

творця. Синтетична здібність, яка не підкріплюється аналітичною практикою, може породжувати масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і практикою. Практична здібність без двох інших складових може призвести до продажу непереконливих ідей, які не мають достатньої підґрунті для успішної реалізації.

Творчість потребує відсутності обмежень, що можуть бути накладені на мислення занадто сталими знаннями та стереотипами. Тому для того, щоб бути творчою людиною, необхідна незалежність мислення, щоб вона могла самостійно поставити проблему і знайти нові рішення, незалежно від зовнішнього впливу.

Згідно з теорією Стернберга, креативність передбачає внутрішню мотивацію, здатність ризикувати розумно, готовність долати перешкоди, толерантність до невизначеності та готовність протистояти іншим думкам. Прояв креативності є неможливим без наявності творчого середовища. Різні компоненти творчого процесу взаємодіють між собою, а результат взаємодії не обмежується впливом жодної з них окремо. Мотивація може замінити відсутність творчого середовища, тоді як інтелект, взаємодіючи з мотивацією, забезпечує більш високий рівень креативності. Загалом, результати дозволили Стернбергу стверджувати, що існує «синдром креативності».

Питання і завдання для самопідготовки

1. Чим відомі вам теорії креативності відрізняються одна від одної?
2. Розкрийте сутність та поясніть наступні групи теорій творчості: інтуїтивізм; теорія неусвідомлюваної творчості; конструктивного інтелекту; детермінуючих тенденцій: цільовий, механічний, психологічний детермінізм.
3. Назвіть теорії інтегративного підходу до вивчення творчості.
4. В чому полягають погляди на творчість як прояв інтелекту? Чи завжди спостерігається кореляція між інтелектом і творчістю?
5. Особливості теорій Дж. Гілфорда та Е. Торранса.

6. Підходи до творчості М. Воллаха і Н. Когана.

7. Інтерпретація конвергентного і дивергентного мислення за С. Медніком.

8. Позитивні й негативні ідеї «теорії інвестування» Р. Стернберга.

Завдання 1. Назвіть представників поглядів на творчість: а) як містичний процес; б) прагматичного підходу; в) психоаналітичного підходу; г) надзвичайного результату рутинних процесів.

Завдання 2. В чому позитивні та негативні наслідки міждисциплінарного розподілу дослідження творчості? Назвіть вчених, які схиляються до цього підходу.

Завдання 3. Зробіть повідомлення на тему «Версії творчості як психічного процесу в працях різних вчених». Які умови необхідні для знайдення рішення проблеми? Наведіть приклади згідно з різними дослідниками.

Тема 3

ВІКОВА ДИНАМІКА ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ

План

1. Вікові зміни у розвитку різних видів творчості.
2. Фактори, що впливають на творчий процес.

Вікові зміни у розвитку різних видів творчості

Розвиток творчої діяльності у дитини відбувається поступово, з початкових та простих форм, і постійно розвивається, і в кожному віковому періоді має власне вираження. Мотиваційна сфера усіх форм творчості, за Т. Рібо, включає емоції як головний «спусковий гачок». Автор наводить у приклад мандрівників, які багато бачили, але не змогли розповісти про це іншим; і, навпаки, емоційних людей, бурхлива реакція яких не дає можливості іншим уявити, що викликало таке захоплення. Народження нового вимагає злиття емоційності та розсудливості, тому рівень творчих здібностей у людей різний на різних етапах життя.

Починаючи з дитинства, майже всі малюють, танцюють, співають та декламують вірші, але з кожним наступним віковим етапом, це здатність зменшується, і вже в початковій школі це робить менше дітей, а до підліткового віку в цій сфері залишаються тільки окремі обдаровані особи.

На думку низки авторів, творчість – це не винятковий процес, що стосується лише окремих творчих особистостей, він пронизує життя кожної людини, особливо у дитинстві. Слід розрізняти творчість як універсальну природну функцію, властиву усім дітям з нормальним розвитком, і творчість як вищу психічну функцію, в яку попередня може трансформуватися в процесі дорослішання. Сутність природної творчості полягає у грі можливостями, у створенні суб'єктивно нового за межами його оцінювання; а сутність дорослої творчості полягає в діалозі із загальнолюдською культурою та внесенні до цієї культури того, що оцінюється як нове об'єктивно. Рух від першого до другого вимагає переборення необхідних

конфліктів з пасивним соціокультурним оточенням, а його результат залежить від характеру особистості, зокрема від таких як рішучість і особистісна цілісність.

Характерно, що фантазія зазвичай проявляється у трирічних дітей і залишається активною у дитинстві, підлітковому віці та юності. Проте, з віком, більшість людей вступає в практичне життя та забуває про свої юнацькі мрії. Втім, фантазія не зникає повністю, і лише деякі обдаровані люди зберігають її у дорослому віці, а проявляється тепер вже або випадково, або за життєвої необхідності.

Якщо порівняти підлітків зі старшими дошкільниками, то виявляється, що у 15 років удвічі-втричі менше дітей залишається захопленими малюванням та іншими видами мистецтва. Тобто, творчість залежить від розвитку дитячої фантазії та ігрової активності, і можна стверджувати, що з віком творчих дітей стає менше. Все ж таки застереження тут необхідні, оскільки артистична творчість може бути й результатом систематичних навчань та тренувань, а не тільки дитячої гри. Якщо певною мірою творчість закладається в ігровій діяльності, то можна було б припускати наявність значної кількості осіб із розвиненими акторськими здібностями у зрілому віці. Однак з дорослішанням коло людей, здатних до сценічної діяльності, різко зменшується. З літературною творчістю відбувається протилежне: дуже мало дітей, які складають вірші або послідовні історії в 4-5 років. Те, що дитина робить із мовою віком від 2 до 5-7 років та дитяче фантазування не вважається проявом літературних здібностей, і немає цього й у 7-8-річному віці. Проте, пізніше виникає різке зрушення, коли кожен третій підліток проявляє схильності до продуктивної роботи у тому чи іншому жанрі літературної творчості, пише вірші, нариси, веде щоденник. З віком зменшується потреба у літературній діяльності, але здібності не зникають. Дитяча творчість може слугувати каналом прихованого розвитку дорослої творчості, важливим інструментом формування загальної обдарованості

людини. Навіть якщо здібності не переростають у талант, вони все ж таки допомагають формувати особистість та образне мислення.

Із настанням дорослості з'являється необхідність дотримуватися більш строгих форм поведінки, пов'язаних зі здобутими корисними діями. Як відомо, дослідники спостерігали, що мавпи навчилися мити батат у річці, але цим трюком користувалися тільки молоді особини, оскільки старі мавпи не могли освоїти нові незвичні дії. Зі зростанням віку люди також стають більш ригідними. Але людина, на відміну від тварин, має здатність до творчості, яка проявляється й після періоду дитинства. Як гіпотезу можна припустити, що це наслідок неотенії – затримки розвитку на дитячому етапі.

Залежно від використаних у дослідженнях вікової динаміки творчості методів і категорій учасників, були отримані досить різні дані про зв'язок віку й здатності до творчості. Оцінюючи дивергентне мислення, Е. Торранс першим виявив специфічну закономірність: максимальні значення креативного мислення відзначаються в 6 років, невелике зниження цього параметра помітне під час вступу до школи, потім підйом, різке падіння після 4-го класу і знову поступове зростання. Подібне падіння дивергентного мислення у 4-му класі було показано для багатьох країн. Е. Торренс припустив, що це пов'язано з наростаючою конформністю, що виникає у всіх дітей під тиском школи та однокласників. У дітей зростає критичність відносно власних творінь, умовність сприйняття та уявлень, роботи стають більш реалістичними та менш творчими. Щоб інтегруватися в суспільство, діти мають відмовитися від своєї унікальності. У чотири роки близько 50% дітей дають оригінальні відповіді, цей показник зменшується на половину протягом першого року навчання в школі, і тільки підлітковий вік знову збільшує цей показник до 50%.

Подібну картину виявили Г. Сміт разом з І. Карлсон, які відзначили, що Мозкові структури значно дозрівають до 5-6 років, коли досягається максимальний рівень дивергентного мислення. Початок навчання у школі в 7-8 років призводить до помітного зниження цього показника, який знову

зростає в кінці початкової школи, досягаючи максимуму в 10-11 років. Потім він різко падає в 12 років, практично до рівня 7-8 років, але потім поступово знову наростає.

Г. Гарднер при оцінюванні артистичних здібностей дітей виявив простішу U-подібну залежність між здібностями та віком. Вона висока у дошкільному віці, потім падає, коли дитина йде до школи, і перед початком пубертатного періоду знову наростає. Такий самий результат отримали дослідники, що аналізували здібності до малювання. Також ряд авторів виявили лише поступове збільшення креативності від шести до двадцяти років, коли ця здібність розквітає. Р. Мілгрем намагалася зрозуміти, чи можна передбачити творчі здібності дорослих, орієнтуючись на захоплення підлітків, і змогла відповісти на це питання позитивно. У лонгітюдному дослідженні вона показала, що якщо сім'я підтримує інтереси дитини в дитинстві або юності (не обов'язково в межах школи), людина продовжує цим захоплюватися і надалі.

У частині досліджень оцінки творчих здібностей дітей 4-6-го класів не призвели до виявлення зв'язку між віком, креативністю, оригінальністю, виконавськими вміннями та естетичними нахилами. Було знайдено зв'язок між здатністю дітей оцінювати креативну поведінку та креативністю. Характер розвитку творчих здібностей підлітків не є лінійним, а складається з двох піків: перший пік найбільшого прояву спостерігається до 10 років, а другий – у підлітковому віці.

Розрізняють кілька рівнів творчості, при цьому старший дошкільний вік є нижньою віковою межею для евристичного рівня. На цьому рівні дитина знаходить рішення задачі і продовжує вирішення, що призводить до знаходження інших способів рішення. Наступний, креативний рівень, відрізняється тим, що самостійно знайдена емпірична закономірність не використовується дитиною як прийом рішення, а виступає як нова проблема.

Рівень креативності починає розвиватися у дітей з 10 років. Проте діти одного віку можуть мати різні рівні цієї якості, залежно від особливостей

їхнього розвитку. Як і в інших психологічних якостях, для розвитку креативності існує сензитивний період, тобто обмежений час, протягом якого ця якість розвивається найбільш інтенсивно, якщо сприяє їй сприятливе середовище. Зокрема, перші п'ять років життя дитини є сензитивним періодом у розвитку її творчості, як і в інших якостях. Потім дитина, як усі, зрештою здебільшого перетворюється на розумного, консервативного та розважливого дорослого конформіста.

Фактори, що впливають на творчий процес

Зазвичай дослідники приймають, що творчий процес розпочинається з наявності проблеми, яка передбачає мету, але не має явно відомого рішення. Така ситуація спонукає людину до самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми. Людина, яка повністю задовольняється своїм життям, не відчуває потреби у творчості. Однак, винятком є маленькі діти, які мають вроджену здатність до творчого мислення і енергійний рухливий спосіб життя, який передбачає постійну творчість. Навіть якщо в людини є потреба у творчості, це ще не означає, що вона зможе здійснити свої мрії. Часто люди мріють про щось, але ніколи не звертаються до дії, залишаючи свої ідеї лише у своїх думках. Для творчості необхідно вміти перетворювати мрії у реальність, що вимагає не лише навичок, а й працьовитості та наполегливості.

Творчість завжди пускає свої корені у досвід. Це може здатися неймовірним, але кожен твір, створений людиною, базується на формах та ідеях, запозичених з реального світу, які потім перетворюються та вдосконалюються у процесі творення. Ідеї та творіння людської уяви не обходяться без досвіду, отриманого в реальному світі. Це можна бачити у формуванні образу бога в різних релігіях, який зазвичай має форму людини, тварини чи їх комбінації. Також, психологи, які використовують тест «Неіснуюча тварина», зазначають, що як дорослі, так і діти малюють тварину з елементів, які вже були сприйняті раніше. Хоча можливо змінити функції, місце і час, елементи, які не були частиною колишнього досвіду, не можуть

бути створені.

Ще одним фактором є час. Звичайно, можна стверджувати, що час та досвід – це два нерозривні фактори, які неперервно взаємодіють між собою, оскільки кожна мить життя приносить нові враження та навички. Але є немало аргументів проти цієї думки. Відомо, що закон всесвітнього тяжіння І. Ньютон, який запозичив саму ідею у Р. Гука, виношував 17 років. Математик В. Р. Гамільтон, який побачив остаточне формулювання методу кватерніонів біля Дублінського мосту, працював над цією темою 15 років. Ч. Дарвін, який випадково прочитав книгу Т. Мальтуса, який писав про пропорційне зростання кількості людей на Землі, а надалі виявив підтвердження цієї ідеї під час плавання на кораблі «Бігль», закінчив свою працю лише через 25 років. І справа не в тому, що за цей час вони змогли накопичити досвід, йдеться про те, як уявити невиразне інтуїтивне відчуття в слові, як назвати те, що не називав ще ніхто, як це пояснити і довести справедливості припущення.

Я. Пономарьов розрізняє два типи досвіду. Перший тип – інтуїтивний, який формується поза свідомістю людини та не може бути активно актуалізований самою людиною. Другий тип досвіду – логічний, який є свідомим. Саме інтуїтивний досвід лягає в основу цього незримого людині та спостерігачу процесу, який і породжує нове.

Стан людини має вплив на її творчість. Часто необхідно на якийсь час забути, абстрагуватися від постійних роздумів на певну тему. Це можливо під час відпочинку, сну, мрій, спостережень за природою.

Інтенсивні емоційні переживання, такі як кохання, часто сприяють творчості. Ці емоції не тільки стимулюють уяву, а й надають потрібної енергії для втілення творчих задумів в життя, що може потребувати значних зусиль. Саме тому під час закоханості поети можуть створювати не лише окремі вірші, але й повноцінні поеми, а навіть люди, далекі від поезії, можуть написати вірші та пісні про своїх улюблених. Емоції сприяють створенню нових асоціацій звичайних образів, об'єднуючи їх в єдине ціле навколо

об'єкта пристрасті, що дозволяє знаходити зв'язки, недоступні за логікою зовнішнього світу, і виявляти причини, пов'язані з вираженням почуттів творця. Згідно з теорією Т. Рібо, афективні елементи присутні в усіх формах творчості.

Існує взаємне підкріплення: емоційні переживання та творча уява взаємопов'язані, почуття сприяють формуванню асоціативних зв'язків, а творча уява зміцнює ці почуття. Чим більше поет уявляє свою кохану, якої немає поруч, тим інтенсивніші почуття до неї; чим живішим є чудовисько, яке дитина малює у своїй уяві, тим більше вона його боїться, забуваючи про те, що сама й вигадала. Аналогічним чином на людину впливає мистецтво. Щоб випробувати магію театру, потрібно віддатися своїм почуттям та повірити у правдивість того, що відбувається на сцені. Стаючи співучасником події, можна разом із трупою створити виставу. Але, не включившись у цей процес, можна бачити лише акторів, що рухаються по сцені, одягнених у бутафорські костюми.

І, нарешті, творчий процес залежить від умов. Музично обдарована дитина, народжена на Самоа, не створить симфонію, яку зміг написати маленький Моцарт, вихований у сім'ї, що має глибоке музичне коріння. Кожна творча людина завжди є витвором свого часу та свого середовища. Її творчість виходить із тих потреб, що її оточують, і частково спирається на ті можливості, які знову ж таки існують поза нею. Ніякий винахід та наукове відкриття не з'являються раніше, ніж створюються матеріальні та психологічні умови, необхідні для їх виникнення. Творчість є історично поступальний процес, де будь-яка наступна форма визначена попередніми і сама, своєю чергою, є точкою біфуркації (розбіжності) наступних форм.

Не менш значущим чинником є особистісні особливості, які, з одного боку, дозволяють створити щось нове, з іншого — дають сили подолання тих численних перепон, які завжди стають по дорозі нового. Є люди, які легко вигадують нові варіанти форм і нові пояснення явищам, але є й такі, для яких зміни є чимось неприємним і тривожним. Більше того, протягом усього

життя людства новому завжди чинили опір. Віра в себе, у свої ідеї, здатність терпіти труднощі і навіть глузування при їх впровадженні – необхідні якості творця.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Зміни в різних видах творчості, які відбуваються на різних вікових етапах.
 2. Результати дослідів Е. Торренса з дивергентного мислення.
 3. Оцінки творчих здібностей дітей від 4-5 років до підліткового віку різними зарубіжними дослідниками.
 4. Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Дьяченко про фактори розвитку творчості.
 5. Концепція самореалізації А. Маслоу.
 6. Як пояснює Г. С. Костюк «саморух» творчої особистості?
- Завдання 1.* Законспекуйте головні ідеї дослідження творчої обдарованості дітей О.М. Матюшкіна.
- Завдання 2.* Законспекуйте ідеї формування творчої особистості за В. О. Моляко.

Тема 4

ІНТЕЛЕКТ І ТВОРЧИСТЬ

План

1. Проблема кореляції рівня інтелекту й творчості.
2. Дослідження Л. Термена.
3. Модель інтелекту Дж. Гілфорда.
4. Експерименти М. Воллаха і Н. Когана
5. Мислення як основа інтелектуальної творчості

Проблема кореляції рівня інтелекту й творчості

Існують різні погляди на взаємозв'язок інтелекту і творчості. Суперечності пояснюються насамперед різними підходами у тлумаченні кожного з цих понять. Прагнучи уникнути дискусій, частина авторів вважають за краще називати інтелектом те, що вимірюється тестами на інтелект. Є думка, що інтелект – це здатність людини ефективно адаптуватися до довкілля. Тут розрізняють різні варіанти інтелекту: академічний, соціальний і емоційний. Академічний інтелект визначає обсяг академічних знань, які засвоїв даний індивідуум, та вміння застосовувати їх у житті, соціальний – сукупність знань про соціальне середовище та навички для перебування в ньому. Емоційний інтелект визначає можливості людини розуміти переживання інших людей і свої власні, поводитися адекватно в емоційних ситуаціях і вміння керувати своїми емоціями. Нарешті, інтелектом називають форму організації індивідуального ментального досвіду, у якій відбиті властиві людині картина устрою світу, положення у ньому, відносини серед людей. У цьому ментальному досвіді представлені взаємозв'язки явищ та об'єктів, не описані наукою, а знайдені особистістю у щоденному власному пізнанні довкілля, критерієм істинності яких є успіхи та помилки індивідуального розвитку.

Існують і відмінності у тому, що розуміється під творчістю. Творчість часто розглядається як вища форма інтелектуальної діяльності, що передбачає глибоке пізнання. Вона з'являється, коли людина, яка розв'язує завдання, цікавиться не тільки кінцевим результатом, але й самим процесом дослідження. Така людина прагне розширити рамки завдання, що дозволяє відкрити нові, раніше невідомі можливості. Справжня творчість характеризується тим, що її результат перевершує мету, що була поставлена автором. Вона народжується не в спротиві зовнішнім вимогам, але як виявлення глибинних потенціалів особистості, як внутрішньо обумовлена та вільна дія. Тому творчість – це властивість цілісної особистості, що

відображає взаємодію її пізнавальної та емоційної сфер в тій єдності, де виключення однієї зі сторін неможливе.

Згідно з концепцією творчого розвитку людини Я. Пономарьова, здатність діяти «в умі» є фундаментальною складовою людської психіки, і вона пов'язана з рівнем сформованості загальних здібностей до будь-яких форм поведінки, включаючи творчу. Цей погляд поділяє Д. Богоявленська, яка вважає, що творчі здібності є найвищим рівнем розвитку здібностей, тому вони є нерозривно пов'язаними з інтелектом.

Креативність та інтелект часто розглядаються як дві окремі характеристики, коли досліджують здібності до творчості. Ці параметри можуть зустрічатися в різних комбінаціях у людей: деякі мають високий інтелект та високі креативні здібності, інші мають низький інтелект, але високу креативність, а деякі мають низькі показники обох характеристик, тоді як інші можуть мати високу креативність та низький інтелект.

Якщо тести на інтелект виявляють високу передбачувальну силу для академічної та професійної успішності, то тести на креативність менш точні у передбаченні цих показників. Е. Торренс порівняв результати тестів на креативність, отримані у молодших школярів у 1958 році, з їхніми досягненнями через 22 роки. Знайдена кореляція склала 0,4, що не відрізнялася від кореляції між досягненнями та коефіцієнтом інтелекту. Це свідчить про можливість віднесення креативності до інтелекту.

Дослідження Л. Термена

Особливо цікавими є дані, що були отримані в рамках Каліфорнійського довготривалого дослідження, яке було організовано Л. Терменом у 1921 р., і продовжувався протягом 60 років. Л. Термен і К. Кокс з 95 середніх шкіл Каліфорнії взяли 1528 хлопчиків і дівчаток віком від 8 до 12 років, які мали показник IQ вищим за 135 балів. Рівень інтелекту було визначено для цих дітей із застосуванням тесту Стенфорд-Біне, тоді як контрольна група складалася з учнів тих самих шкіл. Дослідження показало,

що інтелектуально обдаровані діти в середньому на два класи випереджають своїх ровесників. У ході дослідження було проведено три вимірювання IQ: у 1927-1928, 1932-1940 та 1951-1952 роках. 60 років після початку дослідження, Д. Фельдман перевіряв досягнення членів вибірки Термена.

У вибірці Термена було 800 осіб з IQ понад 135 балів, які до 50-х років опублікували 67 книг (з них 21 – художні твори та 46 – наукові монографії), отримали 150 патентів на винаходи, 78 з них стали докторами філософії, 48 – докторами медицини тощо. 47 чоловік з цієї вибірки були включені до довідника «Кращі люди Америки за 1949 рік». Ці показники перевищують результати контрольної вибірки в 30 разів.

Л. Термен відібрав для дослідження дітей з раннім розвитком, які успішно закінчили школу та дві третини з них здобули вищу освіту, а 200 осіб стали докторами наук. Проте, виявилось, що ніхто з них не проявив себе як талановитий творець у галузі науки, літератури, мистецтва тощо. Ці люди надзвичайно успішно адаптувалися в суспільстві та досягли високого соціального статусу, але високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. У першу ж вибірку не був включений єдиний лауреат Нобелівської премії, результати тестування якого були нижчими за 135 балів. Ці дані свідчать про те, що розмежування між високим та середнім інтелектом є розмитим, а творчість не залежить лише від здібностей людини, а також потребує її емоційних, ціннісних та особистісних особливостей. Це означає, що успіх у конкретній галузі потребує не тільки наявності природніх здібностей, але і опанування необхідних вмінь і навичок, працездатність, настигливість та бажання завершувати те, що було розпочато, незважаючи на перешкоди з боку зовнішнього світу.

В. Дружинін розробив модель «інтелектуального діапазону», яка не враховує креативність як параметр, але пояснює результативність у творчій діяльності. Згідно з цією моделлю, люди з однаковим інтелектом можуть мати різні результати в залежності від мотивації та інтересу до задачі. У обдарованих дітей можуть бути великі розбіжності в досягненнях у різних

сферах діяльності через конкретний розподіл їхньої уваги на цьому етапі розвитку.

Модель інтелекту Дж. Гілфорда

Можливо, якщо розглядати креативність як здатність до творчості, а не як саму творчість, тоді протиріччя між креативністю та високим інтелектом може бути вирішено. Щоб креативність переросла у творчість, вона повинна бути поєднана з високими показниками інтелекту.

Розвиток проблеми креативності тісно пов'язаний з проблемою її складових, зокрема когнітивних процесів. Важливим питанням є співвідношення креативності з різними видами інтелекту.

У нашому щоденному житті стереотипне сприйняття, мислення та дії є невід'ємною частиною. Якби людям доводилося регулярно приймати нетривіальні творчі рішення, то мало б залишалося часу для творчості, тому що більшість часу було б витрачено на розгляд і аналіз варіантів. З іншого боку, стереотипність процесів у звичайних ситуаціях дозволяє нам зекономити час на стандартних діях та звільнити час для творчості. Це дивно, але саме стереотипне мислення є основою нестереотипних дій і робить їх можливими. Але незважаючи на це, дуже мало людей використовують звільнений час для творчості. Творча людина завжди прагне не підтвердити свої ідеї, а знайти спосіб, як їх спростувати. (що й становить предмет науки), тому готова сприймати більше, ніж знає. Вона шукає причини явищ, а не ховається від них.

Дж. Гілфорд не тільки запропонував параметри, що дозволяють провести оцінку креативності, а й увів поняття дивергентного і конвергентного мислення. При дивергентному мисленні піддослідний під час рішення складних завдань розробляє і намагається реалізувати численні варіанти розв'язання. У науці точка, де відбувається розбіжність параметрів, називається біфуркацією. Теорія Дж. Гілфорда враховує кількість таких біфуркацій у процесі мислення, але не розбирає ефективність кожної з них у практичному сенсі. Людина просто отримує задоволення, фонтануючи

новими ідеями незалежно від можливості їх реалізації. При конвергентному мисленні людина прагне знайти одне правильне рішення, і визначивши його, зупиняє процес пошуку. Вочевидь, що реалізований практично творчий проєкт створюється з урахуванням обох цих способів мислення. Можливо, що на початку шляху людина розробляє багато варіантів вирішення завдання, але потім вибирає один і саме в нього вкладає свою енергію.

А. Ротенберг виявив, що лауреати Нобелівської премії та люди творчих професій використовують особливий тип пізнання, який включає спостереження явища з різних протилежних сторін. Цей тип пізнання, названий Ротенбергом янусоподібним за іменем римського бога Януса з численними обличчями, зверненими у протилежні сторони, є характерним для таких людей, таке мислення відрізняється від уявлення про дивергентне мислення. При дивергентному мисленні акцент робиться на пошуку множинних рішень без зміни процесу сприйняття. У цьому ж дослідженні підкреслюється багатоаспектність бачення об'єкта, а не множинність суджень із цього приводу. Прагнення шукати багато варіантів відповіді не обов'язково може бути творчим, тоді як бачення об'єкта з різних боків, виділення тих властивостей та взаємозв'язків, які залишаються в тіні при звичайному, шаблонному сприйнятті дійсності, навпаки, є сходинкою на шляху до пізнання, сприяючи як відкриття, так і переструктуруванню знань. Модель інтелекту Дж. Гілфорда асоціює креативність з продуктивністю дивергентного мислення, проте не відображає всіх особливостей креативного процесу та не збігається з ним у повній мірі.

Експерименти М. Воллаха і Н. Когана

М. Воллах довів, що результати інтелектуальних тестів не корелюють з креативністю, та не мають значення для осіб з високим рівнем креативних досягнень. При середніх значеннях інтелекту та креативність зливаються в один фактор, завдяки використанню аналогічних тестів зі словесної та просторової креативності.

Відкриття Воллаха та Когана змінило наше розуміння зв'язку між інтелектом та креативністю. У своїх експериментах з учнями 11-12 років вони виділили чотири групи з різними рівнями інтелекту та креативності, які відрізнялись у своїй адаптації до зовнішніх умов та вирішенні життєвих проблем.

1. Діти, що мають високий рівень інтелекту й креативності, були впевнені у своїх здібностях, мають адекватну самооцінку. Вони мали внутрішню свободу і водночас високий самоконтроль, ці люди можуть вести себе як діти, але відповідно до ситуації, вони можуть проявляти дорослу поведінку. Вони зацікавлені у новому і незвичайному, і мають високу ініціативу. Але при цьому вони вдаються до успішної адаптації до соціального оточення, не втрачаючи свою особисту незалежність у своїх діях та рішеннях.

2. Діти з високим рівнем інтелекту, але низьким рівнем креативності, зазвичай націлені на досягнення успіху в навчанні і вважають високі оцінки за визначальний фактор успіху. Вони дуже бояться невдачі, тому уникають ризику і не звикли висловлювати свої думки публічно. Вони зазвичай стримані, потайливі і уникають близьких взаємин з однокласниками. Їм необхідна зовнішня підтримка і визнання за їхні досягнення в навчанні та діяльності, інакше вони можуть почуватися неспокійними та незадоволеними.

3. Діти з високим рівнем креативності, але низьким інтелектом, часто відчують себе чужими в шкільному середовищі. Вони зазвичай віддають перевагу зайняттям в гуртках, в яких можуть розкривати свою творчість та виявляти ініціативу. У них часто спостерігається тривога, страх провалу і нездатність пристосуватися до вимог системи навчання. Вчителі можуть помилково оцінювати їх як невмілих або непослідовних, не знаходячи способів заохочення їх унікальності та творчого підходу.

4. Діти з низьким рівнем інтелекту та творчих здібностей можуть добре адаптуватися до свого оточення та досягати задоволення від свого становища

в середній групі. Вони мають реалістичну оцінку своїх можливостей, тому що їхні соціальні та комунікативні навички розвиваються краще, ніж їхні предметні здібності. Хоча вони можуть бути менш активними у навчанні, але вони здатні добре адаптуватися до шкільного середовища. Отже, рівень їхньої креативності та інтелекту може впливати на їхні особистісні якості та здатність до адаптації.

Теорія «інтелектуального порога», яку запропонував П. Торренс, базується на дослідженнях, проведених за допомогою спеціально розробленого тесту. Згідно з цією теорією, якщо рівень IQ нижче 115-120, то інтелект і креативність є взаємопов'язаними факторами. Але якщо рівень IQ вище 120, то креативність стає незалежною від інтелекту. З іншого боку, високий інтелект не завжди веде до високої креативності, тобто існує можливість мати високий інтелект, але низький рівень креативності.

Мислення як основа інтелектуальної творчості

Мислення представляє собою більш складну форму психічного відображення, яке дозволяє людині пізнати світ більш глибоко і всебічно. Хоча пізнання починається з відчуттів, сприймань та уявлень, ці чутливість до світу не здатні проникнути у складні форми взаємодії явищ та об'єктів. Щоб відображати ці аспекти буття, необхідно перейти до мислення. Це дозволяє індивіду виявляти взаємозв'язки між різними предметами, подіями та явищами, аналізувати їх причини та наслідки. Мислення, будуючись на відчуттях та сприйманнях, розкриває нові аспекти різних об'єктів та явищ.

Отже, мислення є більш високою формою відображення світу, ніж відчуття та сприйняття, і використовує емпіричні знання для глибинного аналізу та пошуку значущих орієнтирів для індивіда. Мислення має активний та цілеспрямований характер, і зазвичай актуалізується тоді, коли проблема є суттєвою та значущою для суб'єкта. Відчуття та сприйняття, натомість, виникають під впливом зовнішніх чинників і не залежать від бажань суб'єкта.

Мислення є не просто індивідуальним процесом, а має глибокі соціальні корені. Воно формується та розвивається відповідно до потреб суспільства, і його сутність полягає в узагальненому відображенні об'єктивної дійсності. Таким чином, мислення є необхідним для людей, щоб зрозуміти та досягнути соціальні процеси та явища. Воно також пов'язане з мовленням та становить важливу складову нашої культури та спілкування.

Мислення можна розглядати з точки зору його операційного компоненту, який забезпечує процесуальність мислення. Цей компонент включає операції, такі як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, конкретизація тощо. Кожна з цих операцій виконує свою функцію, наприклад, операція аналізу полягає у розбитті цілого на частини та вирізненні окремих його ознак і сторін.

Одна з головних мисленнєвих операцій – синтез, що полягає у формуванні цілого шляхом поєднання окремих елементів, істотних зв'язків між ними та їх взаємодії. Аналіз і синтез є взаємопов'язаними і взаємозалежними операціями. Повний аналіз вирізняє основні компоненти цілого, що допомагає вдалому формуванню зв'язків між елементами та властивостями цілого.

Мисленнєві операції аналізу та синтезу спочатку виконуються мимовільно під час практичних дій і потім, розвиваючись, перетворюються на цілеспрямовані та внутрішні операції, які вже виконуються подумки.

Функції операції порівняння полягають у відображенні подібностей та відмінностей між елементами. Для порівняння можуть використовуватись як наочні, так і уявні образи, проте порівняння складних об'єктів, таких як люди, літературні персонажі або суспільні явища, може бути складним процесом.

Під час вирішення завдань потрібно виконувати не лише аналіз, але й абстрагування. Абстрагування – це операція мислення, якою виокремлюються окремі ознаки та елементи з об'єктів та відокремлюються від них. Це дозволяє формувати поняття, моделі, теорії тощо. Основою цих

продуктів є істотні ознаки, відокремлені від неістотних, необхідні від випадкових, загальні від поодиноких, якісні від кількісних тощо. Абстракція з'являється у практичному мисленні, а подальший її розвиток відбувається в слові як засобі вираження продукту.

Оскільки абстрагування відіграє провідну роль у формуванні понять та розробленні теоретичних положень, які використовуються науковим мисленням, його також називають абстрактним мисленням. Слово розширює можливості цієї операції.

Операція узагальнення полягає в ідентифікації та виділенні спільних істотних ознак групи предметів чи явищ. Цей процес базується на абстрагуванні, яке дозволяє відрізнити істотні ознаки від неістотних. Операція узагальнення необхідна, коли потрібно встановити загальні висновки або вивести правила. Вона є складнішою від операції синтезу, оскільки передбачає пошук істотних та спільних ознак, виділення родових ознак та відокремлення їх від видових. Операція узагальнення базується на більш простих операціях та включає їх.

Можна використовувати два типи узагальнення: емпіричне, що базується на порівнянні спостережень і виокремленні загальних ознак, і теоретичне, що використовує глибокий аналіз об'єктів та відділення важливих ознак через абстрагування. Слово є важливим у процесі узагальнення, так само як і в абстрагуванні. Операція узагальнення допомагає формувати загальні та абстрактні знання, але в реальному житті людині потрібно знайти спосіб зв'язати загальне з частковим, особливо в процесі навчання.

Існує зв'язок між загальними та частковими властивостями, який називається конкретизацією. Це процес, який відображає зв'язок між узагальненими та істотними властивостями предметів та їх видовими властивостями. Перехід від аналізу та синтезу до абстрагування та узагальнення, а потім до конкретизації, є діалектичним процесом.

Операція класифікації полягає у виявленні і зведенні до спільних ознак елементів групи об'єктів, що дає можливість поділити їх на певні категорії, класи, підгрупи.

Систематизація ж – це процес збирання істотних ознак та групування об'єктів за ними в зручний порядок, що дозволяє легше зрозуміти їхню взаємодію та структуру.

У психології розрізняють різні види мислення залежно від їхнього змісту, характеру завдань та ступеня новизни й оригінальності. Наприклад, наочно-образне мислення передбачає використання образів для розв'язання задач, тоді як абстрактне мислення базується на концептуальних поняттях та логіці. За характером завдань мислення може бути практичним або теоретичним. Щодо ступеня новизни й оригінальності, то мислення може бути репродуктивним або творчим. Наочно-дійове мислення відображається в здатності розв'язувати завдання за допомогою рухових актів та перетворення ситуації, що особливо характерно для раннього дитинства, коли діти вміють аналізувати та синтезувати предмети, з якими мають можливість працювати.

Наочно-образне мислення – це спосіб мислення, який базується на використанні образів та уявних зображень для перетворення ситуацій та задач в образний план. Цей тип мислення характерний для художників, архітекторів, дизайнерів, поетів, модельєрів та інших творчих професій. Образне мислення дозволяє повніше передати різноманітність характеристик об'єкта та встановлювати нові зв'язки між предметами та їх властивостями. У дітей наочно-образне мислення проявляється з раннього віку, і може бути розвинуте у школі шляхом сприяння створенню образів на основі прочитаного, сприйнятих об'єктів, та символічного зображення об'єктів пізнання.

Українські та зарубіжні психологи (зокрема, Г. Костюк та Дж. Гілфорд) заявили, що творче мислення є комплексом психічних особливостей, що дозволяють особі продуктивно перетворювати свою діяльність. У творчому

мисленні переважають чотири особливості: оригінальність рішення проблеми, гнучкість семантичного уявлення, що дозволяє дивитися на об'єкт з нової точки зору, гнучкість образного уявлення, яка дозволяє змінювати об'єкт з розвитком потреб у його пізнанні, та спонтанність семантичного уявлення, що полягає у генерації різних ідей для невизначених ситуацій.

Діти цього віку не мають ще навичок виділення суттєвих зв'язків між предметами та явищами і створення узагальнених висновків. Протягом дошкільного періоду мислення дитини переживає значні зміни, оскільки вона ще не оволоділа новими способами мислення та розумовими процесами. Розвиток відбувається поетапно, і кожен попередній етап є необхідним для досягнення наступного рівня.

Починаючи з наочно-дійового мислення, дитина поступово переходить до образного мислення, а потім до образно-схематичного мислення. Образно-схематичне мислення є проміжним кроком між образним та логічним мисленням і дозволяє встановлювати зв'язки та співвідношення між об'єктами та їхніми властивостями.

Дітям властиве активне дійове мислення. Їм легше що-небудь зробити, аніж розповісти про зроблене, оскільки в них ще не розвинуте словесне мислення, вони не вміють уявно вирішувати завдання. Звідси розходження між тим, що дитина робить, і тим, як вона пояснює свої дії. Тому дітей слід спрямовувати на вирішення маленьких, але конкретних завдань: спочатку навчити їх розуміти питання, а потім – відповідати на нього, тобто мислити. Для розвитку словесного мислення використовують дидактичні ігри, бесіди, інші мовні завдання. І чим старшою стає дитина, тим більше вона вдається до наочно-образного, а потім і логічного мислення.

Передача мислення дитини на більш високий рівень розвитку має тісний зв'язок з мовленням. У молодшого дошкільника мовлення використовується разом з практичними діями, але не виконує ролі в плануванні дій. Коли дитина досягає 4-річного віку, вона може уявляти хід практичних дій, але ще не вміє розповідати про них. У середнього

дошкільного віку мовлення починає передувати виконанню дій і допомагає планувати їх. На цьому етапі образи залишаються ключовим елементом мисленнєвих процесів. Тільки наступним етапом розвитку дитини стає можливим розв'язання практичних завдань, планування яких базується на словесному аналізі.

Навчання має значний вплив на розвиток розумових здібностей дитини. У дошкільному віці дитина досягає рівня розвитку, що дозволяє формувати рухові, мовні, сенсорні та інтелектуальні навички, і вводити елементи навчальної діяльності.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Поняття про мислення та інтелект. Функції мислення.
2. Класифікація мислення.
3. Індивідуальні особливості мислення.
4. Мисленнєві процеси та операції як функціонально-операційна основа творчості.
5. В чому відмінність між тривіальним та творчим мисленням?

Завдання 1. Розкрийте сутність досліджень Е. Торренса стосовно кореляції рівня інтелекту та креативності з успішністю в навчанні й професійному рості.

Завдання 2. Охарактеризуйте довготривалі дослідження Л. Термена з порівняння впливу рівня інтелекту та креативності школярів на соціальний статус у дорослому житті.

Завдання 3. Поясніть модель «інтелектуального діапазона» В. Н. Дружиніна.

Тема 5

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

План

1. Феномен обдарованості як психологічна і соціальна проблема.
2. Характеристика обдарованої дитини.
3. Які види обдарованості виділяють
4. Виявлення обдарованих дітей.
5. Соціальні чинники розвитку обдарованості.

Феномен обдарованості як психологічна і соціальна проблема

Обдарованість - це специфічна комбінація різноманітних здібностей, яка забезпечує здатність до успішного виконання різних видів діяльності. Її трактують по-різному:

як синергію здібностей, які доповнюють одна одну та компенсують їхні недоліки, забезпечуючи розширення можливостей людини та особливості її діяльності;

загальні аспекти здібностей, які розширюють спектр можливостей та характеризують рівень діяльності;

спадкові передумови та їх особливості, які визначають ступінь розвитку здібностей;

вроджена здатність до досягнень у конкретній діяльності, підтримувана внутрішніми факторами.

Обдарована дитина – це дитина, яка демонструє видатні досягнення в певній сфері або має передумови для таких досягнень. Розвиток обдарованості залежить від спадковості та соціального середовища, в якому дитина зростає, і взаємодії цих факторів через діяльність дитини. Однак, важливо також враховувати роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які впливають на формування та реалізацію обдарованості.

Більшість психологів стверджують, що креативність, яка відображає творчий потенціал людини, є важливим і незалежним фактором

обдарованості. Американський психолог П. Торренс дослідив процес креативності, який виникає з потреби людини зняти напругу у ситуації невизначеності та дефіциту інформації. Цей процес включає в себе пошук та визначення проблеми, створення та перевірку гіпотез щодо її вирішення, а також пошук та обґрунтування рішень. Важливу роль при цьому відіграє дивергентне мислення, яке спроможне дати несподівані висновки, на відміну від конвергентного, логічного мислення. Креативність передбачає вищий рівень інтелектуального розвитку, оскільки це є необхідною умовою для досягнення творчої продуктивності. Крім того, соціальне оточення та особистісні мотиваційні особливості грають важливу роль у реалізації потенціалу обдарованих дітей, як показують численні дослідження. Згідно з концепцією Дж. Рензуллі, розвиток обдарованості ґрунтується на трьох складових: вищому інтелектуальному рівні, креативності та зацікавленості у завданні.

Один з найбільш обговорюваних аспектів проблеми обдарованих дітей полягає у тому, як часто дитина може проявляти свою обдарованість. Існують дві різні позиції: одна стверджує, що «всі діти є обдарованими», тоді як інша – що обдаровані діти є рідкісним винятком. Проте, за поглядом, який підтримується в даній роботі, потенційна обдарованість характерна для багатьох дітей, але актуальна обдарованість демонструється лише у невеликій кількості дітей.

Кожна дитина може мати талант до різних видів діяльності, і навіть якщо вони виявляють успішність у одній сфері, це не означає, що вони є обдарованою в усіх аспектах цієї сфери. Обдарованість дитини може мати безліч форм, оскільки їхні можливості є дуже гнучкими на різних етапах розвитку. Часто обдарованість проявляється у спонтанній діяльності, яку дитина здійснює самостійно без участі школи або інших організацій. Наприклад, дитина може будувати моделі вдома, але не проявляти таланту в цій сфері в школі або в інших організаціях. Щоб оцінити обдарованість

дитини, потрібно враховувати не тільки її академічні досягнення, але й її здібності в позашкільних справах та самостійно ініційовані форми діяльності.

Одна з можливих причин, чому дитина може не проявляти свою обдарованість, полягає в тому, що вона не має необхідних знань, умінь та навичок через недостатність відповідних умов життя. Педагог повинен допомогти дитині засвоїти ці навички, щоб обдарованість могла стати очевидною для всіх. У деяких випадках причиною того, що обдарованість дитини залишається невиявленою, можуть бути проблеми з розвитком. Наприклад, дитина може мати заїкання, високу тривожність, бути конфліктною у спілкуванні тощо, що може вплинути на її успішність, незважаючи на те, що вона має потенційно високий рівень здібностей.

Отже, обдарованість може проявлятися по-різному у різних дітей, і досвідчені дорослі повинні бути готові до того, що не завжди вона буде очевидною. Важливо при цьому зважати на те, що батьки, педагоги та психологи можуть не мати повної інформації про потенціал дитини, тому потрібно зберігати нейтральну позицію і розуміти, що обдарованість може бути прихованою.

На практиці, іноді складно розрізнити обдарованість від високої успішності у навчанні, що може бути результатом кращих життєвих умов дитини. Очевидно, що якщо діти мають однакові здібності, та один з них з високим соціально-економічним статусом, то він може мати кращі досягнення в різних сферах порівняно з дитиною, яка не має таких переваг. Оскільки обдарованість у дитинстві може бути розглянута як потенціал психічного розвитку, що проявлятиметься на наступних етапах життя особистості, проблема «обдарованої дитини» є дуже складною. Вона пов'язана зі специфікою дитячої обдарованості, і обдарованість конкретної дитини є дуже умовною характеристикою.

Ті надзвичайні здібності, які має дитина, не можуть служити єдиним і достатнім показником її майбутніх досягнень. Важливо не ігнорувати той факт, що ознаки обдарованості, що проявляються у дитинстві, навіть за

сприятливих обставин можуть поступово чи раптово зникнути. Тому, при роботі з обдарованими дітьми особливо важливо враховувати цю обставину. Словосполучення «обдарована дитина» не слід використовувати для жорсткої фіксації статусу дитини. Ситуація, коли дитина, яка вважається «обдарованою», втрачає свої здібності на наступних етапах розвитку, може призвести до психологічної напруги. Виникає питання щодо того, як діяти з дитиною, яка розпочала навчання в спеціалізованому закладі, але більше не вважається обдарованою.

Обдаровані особи здатні внести значний внесок у наше життя, завдяки своїм унікальним рисам. Вони мають високу чутливість до деталей та велике почуття справедливості. Такі люди можуть легко сприймати зміни в суспільстві, науці, культурі та техніці, та адекватно оцінювати їх характер та вплив.

Друга особливість полягає в тому, що обдаровані діти проявляють безупинну активність у пізнанні навколишнього світу і мають розвинений інтелект, що дозволяє їм здобувати нові знання. Вони мають творчі здібності, які сприяють створенню нових концепцій, теорій та підходів. Обдаровані діти мають оптимальне поєднання інтуїтивного та дискурсивного мислення (зазвичай переважає перше), що робить процес здобуття нових знань дуже продуктивним і значущим.

До третьої особливості обдарованих дітей належать велика енергія, настигність та цілеспрямованість. Коли ці риси поєднуються зі знаннями та творчими здібностями, вони можуть здійснювати безліч цікавих та важливих проєктів. Тому в практичній роботі з цими дітьми рекомендується використовувати термін «дитина з ознаками обдарованості» замість «обдарована дитина».

Характеристика обдарованої дитини

Характеристики обдарованості проявляються в реальних діях дитини і можуть бути помічені через її високу продуктивність. При оцінці

обдарованості необхідно враховувати як бажання, так і здатності дитини. Ознаки обдарованості складаються з двох аспектів – інструментального і мотиваційного. Інструментальний аспект описує методи дитини для виконання завдань, тоді як мотиваційний аспект описує її ставлення до своїх дій та до світу навколо себе.

Інструментальний аспект поведінки обдарованої дитини може бути характеризований наступними ознаками:

1. Вміння швидко освоювати нову діяльність та досягати високої успішності у її виконанні. Здатність використовувати та розробляти нові стратегії діяльності в умовах пошуку рішення у заданій ситуації. Здатність ставити перед собою нові цілі та досягати їх шляхом більш глибокого вивчення предмету, що дозволяє отримувати нові ідеї та рішення.

2. Головною рисою поведінки обдарованої дитини є її здатність до новаторства, тобто здійснення дій, що виходять за рамки вимог стандартної діяльності, зокрема на третьому рівні успішності. Крім того, вона формує якісно своєрідний індивідуальний стиль діяльності, в якому відображається її схильність до виконання речей на свій лад та здатність до саморегуляції, що проявляється у неповторних елементах її продукту.

За результатами тривалих досліджень творчо обдарованих дітей, К. Тейлор встановив, що вони часто сприймають свої власні судження як більш важливі, ніж думки інших людей, не дуже поважають правила і авторитети, володіють розвиненим почуттям гумору і вмінням знаходити комічне в неочікуваних ситуаціях. Крім того, вони менше дбають про порядок і організацію роботи, але можуть бути більш емоційними.

3. Характерні особливості пізнавальної діяльності обдарованої дитини включають високу структурованість знань та уміння бачити предмет, що вивчається в системі. Обдарована дитина здатна миттєво виділяти найбільш істотну деталь (факт) серед безлічі інших предметних відомостей, а також переходити від одиничної деталі до її узагальнення та контекстуальної інтерпретації. Іншими словами, обдарована дитина може бачити складне у

простому та просте у складному. Вона має згорнуті способи дій у відповідній предметній галузі, що проявляється у її здатності зосереджуватись на найважливішому та швидко адаптуватись до нових інформаційних вимог.

4. Характерний для цього типу навчання режим може проявлятися як у швидкому та легкому засвоєнні матеріалу, так і у повільному темпі засвоєння, проте з подальшою раптовою зміною структури знань, ідей та навичок.

Однією з ознак мотиваційного аспекту поведінки обдарованої дитини є:

1. Збільшена чутливість до певних аспектів предметного світу (наприклад, знаків, звуків, кольорів, текстур тощо) чи до певних форм активності (фізичної, художньої), що зазвичай супроводжується відчуттям задоволення.

2. Обдарована дитина має виражений інтерес до конкретних занять або сфер діяльності, що викликає захоплення та повну поглиненість її уваги.

3. Вона проявляє підвищену зацікавленість у пізнанні нових речей та є допитливою до деталей.

4. Обдарована дитина віддає перевагу складній та непередбачуваній інформації, відмовляється від стандартних завдань та відповідей.

5. Вона має високу самокритичність щодо своєї роботи, нахиляється до поставлення високих цілей та прагне до досягнення досконалості.

При зайнятті творчою діяльністю, яка пов'язана зі зміною стану свідомості, може відбуватися порушення психічної регуляції та поведінки через психічну напругу та виснаження. У науковій літературі часто відзначаються такі риси творчих особистостей, як незалежність у судженнях, високе самовизначення, нахил до складних завдань, розвинене почуття естетичного, готовність до ризику, внутрішня мотивація та прагнення до порядку.

Є. Рибалко та Л. Рудкевич провели дослідження, яке довело, що діти з високим потенціалом, але низькими досягненнями, стикаються з серйозними

проблемами у своїй особистості, емоційному стані та взаємовідносинах з іншими людьми. Це також стосується дітей з IQ понад 180 балів.

Психологічні характеристики дітей, які проявляють обдарованість, можуть слугувати лише ознаками, що супроводжують цей стан, а не причиною його виникнення. Тому наявність згаданих характеристик може служити лише підставою для припущення про обдарованість, але не дозволяє зробити однозначний висновок про її наявність.

Можна зазначити, що не обов'язково всі вище перелічені ознаки поведінки обдарованої дитини будуть проявлені одночасно. Поведінкові ознаки обдарованості можуть бути дуже різноманітними та навіть суперечливими в залежності від соціального контексту. Тому, наявність хоча б однієї з цих ознак повинна залучити увагу фахівця та стати підставою для ретельного та довготривалого аналізу конкретного індивідуального випадку.

Які види обдарованості виділяють

Сьогоднішні концепції обдарованості визначають різні види та аспекти інтелекту, що дозволяє розрізняти різні види обдарованості залежно від критеріїв, що покладені в основу їх класифікації. Наприклад, Г. Гарднер описав різні види обдарованості, такі як кінестетична, просторова, логіко-математична, музична, лінгвістична та соціальна. У дослідженні, проведеному в Мюнхені, була продемонстрована незалежність когнітивних факторів обдарованості, таких як інтелект, креативність та соціальна компетентність.

Обдарованість можна розглядати як з якісного, так і з кількісного погляду.

Вивчення якісних характеристик обдарованості передбачає виділення різних специфічних типів обдарованості, враховуючи особливості психічних здібностей та їх виявлення в різних сферах діяльності. Кількісний аналіз обдарованості дозволяє описати рівень вираженості психічних здібностей людини.

Серед критеріїв, за якими можна виділити різні види обдарованості, можна вказати наступні:

- вид діяльності та сфери психіки, що його забезпечують;
- ступінь сформованості;
- форма проявів;
- широта проявів у різних видів діяльності;
- особливості вікового розвитку.

Класифікація видів обдарованості здійснюється на основі п'яти видів діяльності, що включають три рівні психічної організації та психічні сфери. Ці види діяльності включають практичну, теоретичну (пізнавальну), художньо-естетичну, комунікативну та духовно-ціннісну. Психічні сфери представлені інтелектуальною, емоційною та мотиваційно-вольовою.

Відповідно до цього можна виділити різні види обдарованості.

В різних види діяльності можна виділити різні форми обдарованості. Наприклад, у практичній діяльності можна виділити ремісничу, спортивну та організаційну обдарованість. У пізнавальній діяльності проявляється інтелектуальна обдарованість різних видів. У художньо-естетичній діяльності можна виділити обдарованість у хореографії, сценічному мистецтві, літературній творчості, образотворчому мистецтві та музиці. У комунікативній діяльності важливо виділити лідерську та атрактивну обдарованість. Нарешті, у духовно-ціннісній діяльності можна визначити обдарованість у створенні нових духовних цінностей та служінні людям.

Кожен вид обдарованості включає всі рівні психічної організації, зокрема той, який є найбільш важливим для конкретної діяльності. Визначення видів обдарованості за критерієм видів діяльності дозволяє розглядати обдарованість як системну якість, а не просто як кількісний рівень здібностей. Психологічна структура діяльності є об'єктивною основою для інтеграції окремих здібностей, що формують необхідність складу здібностей для успішної реалізації цієї діяльності. Обдарованість можна розглядати як сумування різних здібностей з метою досягнення конкретної

мети. Хоча один і той самий вид обдарованості може проявлятися унікальним чином у кожній людині, оскільки різні компоненти обдарованості можуть бути різними за своєю вираженістю. Це означає, що обдарованість виявляється, коли особистість може вирівняти менш розвинені компоненти завдяки розвиненню інших, щоб досягти успіху в діяльності.

Обдарованість чи талант свідчать про наявність високорозвинених здібностей у всіх компонентах діяльності та про високу інтеграцію цих компонентів у внутрішній структурі суб'єкта. Оскільки діяльність завжди залежить від особистості, то мета та мотивація особистості суттєво впливають на якість виконання діяльності. Якщо мета особистості не збігається з самою діяльністю, то остання виконується лише сумлінно, а результат навіть при відмінному виконанні не перевищує норми, необхідної для її виконання.

Якщо дитина займається чимось з ентузіазмом і захопленням, вона постійно удосконалює свої навички, втілюючи нові ідеї, що виникають у процесі роботи. Як наслідок, продукт її діяльності стає набагато кращим, ніж планувалось на початку. В цьому випадку можна говорити про «розвиток діяльності».

За критерієм «ступінь розвиненості обдарованості» можна відрізнити фактичну і потенційну обдарованість.

Актуальна обдарованість – це показник розвитку психіки дитини, який виявляється у високому рівні виконання конкретних дій у певній галузі порівняно зі стандартом для вікової та соціальної групи. Цей показник не обмежується тільки навчанням, а включає широкий спектр різних видів діяльності.

Діти з виокремленою талановитістю належать до особливої категорії актуально обдарованих осіб. Талановита дитина володіє навичками, що відповідають вимогам як новизни, так і соціальної значущості. Часто продукт її діяльності оцінюється кваліфікованим фахівцем у відповідній галузі, який

використовує професійні критерії для оцінки рівня майстерності та творчості дитини.

Характеристика потенційної обдарованості відображає психічні можливості дитини для досягнення високих результатів у конкретній сфері діяльності, які поки не реалізовані через функціональну недостатність. Низка несприятливих факторів, таких як складні сімейні умови, недостатня мотивація, недосконала саморегуляція та недоступність необхідного освітнього середовища можуть стримувати розвиток цього потенціалу. Виявлення потенційно обдарованих дітей вимагає високої прогностичності діагностичних методів, оскільки їх система здібностей ще несформована і подальший розвиток можна передбачити лише на основі окремих ознак та передумов. Для досягнення високих результатів необхідна інтеграція здібностей, яка на даний момент ще відсутня. Потенційно обдарованість проявляється лише за сприятливих умов, які забезпечують розвивальний вплив на початкові психічні можливості дитини.

За критерієм «форма проявів» можна розрізняти явну та неявну обдарованість. Явна обдарованість легко помітна в діяльності дитини навіть за умов, які не сприяють її розвитку. Фахівець з дитячої обдарованості може відразу зрозуміти, що дитина є обдарованою або має високий потенціал, а також відповідно спланувати роботу з такою дитиною. Однак не завжди обдарованість може бути помічена з першого погляду.

Обдарованість, яка проявляється менш виразною та замаскованою формою діяльності дитини, відноситься до прихованої обдарованості. Це може призвести до помилкових висновків про відсутність обдарованості у дитини та позбавлення її необхідної підтримки та допомоги для розвитку здібностей. Деякі діти можуть бути недооцінені через відсутність виражених ознак обдарованості, але в майбутньому вони можуть розвинути у прекрасних лебедів. Історії успіху «неперспективних дітей» добре відомі і підтверджують це.

Прихована обдарованість зумовлена наявністю психологічних бар'єрів, які ускладнюють розвиток і прояв здібностей. Такі форми обдарованості є складними та непередбачуваними психічними явищами, що ускладнює їх оцінку за допомогою звичайних методів, таких як психометричні тести або інтелектуальні змагання. Оцінити масштаб обдарувань дитини з прихованою обдарованістю дуже важко, іноді навіть неможливо.

Ідентифікація дітей з прихованою обдарованістю є складним та тривалим процесом, який не можна зводити до одного психодіагностичного тестування більших груп дітей у школі чи дитячому садку. Цей процес включає в себе використання різноманітних методів та стратегій, таких як аналіз поведінки дитини, включення її в різні види діяльності, спілкування з обдарованими дорослими, підвищення рівня її навчання та залучення до інноваційних форм навчання.

Іншими словами: критерій «широта проявів у різних видах діяльності» дозволяє розрізняти загальну та спеціальну обдарованість. Загальна обдарованість проявляється у різних видах діяльності і є основою їхньої продуктивності. Це включає розумові здібності як психологічне ядро, що оточується емоційними, мотиваційними та вольовими якостями особистості. Загальна обдарованість відображає рівень розуміння подій, глибину емоційного та мотиваційного залучення до діяльності, ефективність цілепокладання та самоконтролю.

Однак загальна обдарованість, яка включає ефективність пізнавальних процесів та саморегуляцію, може впливати на прояви спеціальної обдарованості, підвищуючи рівень освоєння діяльності в конкретній сфері. Щодо спеціальної обдарованості, вона проявляється лише в конкретних сферах діяльності, таких як музика, живопис, спорт тощо.

Спеціальна обдарованість впливає на те, які ресурси психіки людини використовуються в конкретних видах діяльності, що допомагає зберегти її індивідуальну унікальність та оригінальність.

Із критерієм «особливості вікового розвитку» пов'язана відмінність між ранньою та пізньою обдарованістю, заснована на темпі психічного розвитку та етапах розвитку, коли проявляється обдарованість. Важливо зазначити, що прискорений розвиток у дитячому віці та виявлення обдарованості раніше (вікова обдарованість) не завжди приводить до високих досягнень у дорослому віці. З іншого боку, відсутність видимих ознак обдарованості у дитинстві не означає, що в майбутньому відсутність таланту.

Існують діти, які відомі як «вундеркінди», що є прикладом ранньої обдарованості. Це зазвичай діти дошкільного або молодшого шкільного віку, які демонструють надзвичайні успіхи в певній сфері діяльності, такі як музика, малювання, спів тощо. Серед таких дітей є інтелектуальні вундеркінди, які займають особливе місце. Діти, які проявляють ранню обдарованість, не обов'язково є старшими за свій вік з точки зору психічного розвитку. Вони можуть виявляти дивовижні успіхи у певній діяльності уже з 2-3 років, такі як читання, письмо, рахунок, або вибір складної діяльності за власним бажанням. Ці діти мають високий рівень розвитку окремих пізнавальних процесів, таких як блискуча пам'ять, рідкісна спостережливість, незвичайна кмітливість і так далі.

Між віком, в якому виявляється обдарованість, та сферою діяльності існує певна залежність. Обдарованість найраніше проявляється у мистецтві, зокрема у музиці. Пізніше вона може проявитись у сфері образотворчого мистецтва. У науці досягнення в значній мірі пов'язані з видатними відкриттями, створенням нових областей та методів дослідження, і зазвичай відбуваються пізніше, ніж у мистецтві. Це пояснюється тим, що досягнення значних результатів у науці вимагає глибоких і широких знань, які потрібні для здійснення наукових відкриттів та створення нових методів дослідження. Раніше за інших в цьому проявляються математичні обдарування, які можуть виявлятися вже в ранньому віці. Це підтверджується біографіями відомих вчених, таких як Г. В. Лейбніц, Е. Галуа, К. Ф. Гаусс.

Таким чином, обдарованість є багатовимірним явищем, яке може бути оцінене з різних критеріїв. Для педагога це є можливістю та необхідністю для більш широкого розуміння особливостей обдарованості конкретної дитини.

Виявлення обдарованих дітей

Щоб виявити обдаровану дитину, потрібен тривалий процес, який включає аналіз її розвитку. Одноразове тестування не може ефективно виявити обдарованість, тому краще зосередитися на поступовому, крок за кроком пошуку обдарованих дітей під час навчання за спеціальними програмами в системі додаткової освіти або в процесі індивідуалізованої освіти в загальноосвітній школі.

Проблема визначення обдарованих осіб має важливий етичний аспект. Намагання класифікувати дитину як «обдаровану» або «необдаровану» може негативно вплинути на її майбутнє, встановлюючи обмеження на її можливості та очікування. Часто виникають конфлікти через неадекватні очікування щодо досягнень обдарованої дитини. Крім того, обдарованість у дитинстві не завжди гарантує розвиток таланту в майбутньому, і не кожен талановитий дорослий був обдарованою дитиною.

Можна сформулювати наступні принципи для виявлення обдарованих з урахуванням вищезазначеного:

- 1) оцінка різних аспектів поведінки та діяльності дитини, щоб використовувати багато джерел інформації і охопити максимально можливий спектр її здібностей;
- 2) тривалий процес ідентифікації, який включає спостереження за дитиною в різних ситуаціях протягом тривалого періоду часу;
- 3) аналіз її діяльності у сферах, що відповідають її схильностям та інтересам;
- 4) використання тренінгів та розвивальних методів, які можуть допомогти дитині подолати певні психологічні перешкоди та розвивати свої здібності.

5) для більш точної оцінки обдарованої дитини можна залучати до процесу оцінювання експертів – фахівців з високою кваліфікацією в тій галузі, в якій проявляється обдарованість дитини;

6) при оцінці ознак обдарованості дитини необхідно враховувати не тільки її поточний рівень розвитку, але і зону найближчого розвитку, тобто можливості, які вона може розвинути з допомогою сприятливої середовища та спеціального тренування;

7) на кроки виявлення обдарованих дітей слід використовувати екологічно валідні методи психодіагностики, що дають змогу оцінити реальну поведінку дитини в реальній ситуації. Серед таких методів можуть бути аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда, експертні оцінки вчителів та батьків та природний експеримент.

Не можна покладатися на єдину оцінку при встановленні обдарованості, тому краще використовувати комплексний підхід для виявлення обдарованих дітей.

Можна використовувати різноманітні методи для виявлення обдарованих дітей, такі як спостереження, тренінги, експертне оцінювання поведінки, пробні уроки, спеціальні заняття, олімпіади, конкурси, дослідження з використанням психометричних методик. Такий комплексний підхід дозволить з'ясувати, чи є дитина обдарованою та визначити її потенціал.

Хоча комплексний підхід до виявлення обдарованості зменшує ризик помилок, але повністю їх уникнути не можна. В деяких випадках обдарована дитина може бути пропущена, або навпаки, дитина може бути помилково визнана обдарованою, хоча не має відповідного потенціалу. Використання ярликів «обдарований» та «ординарний» є неприпустимим не тільки через ризик помилок у діагнозі, але й через негативний вплив на особистісний розвиток дитини, що підтверджується психологічними даними.

Для врахування впливу соціального середовища на розвиток дитини, необхідно створювати спеціальні методи виявлення обдарованості, які

враховують економічні, культурні, національно-етнічні, сімейні, фізичні та соціальні особливості дитини.

Існує окреме наукове дослідження, спрямоване на вивчення обдарованості дітей – експериментально-психологічне дослідження. Його метою є отримання нових теоретичних та емпіричних даних про природу обдарованості у дітей. У рамках цих досліджень використовуються різноманітні психологічні методики, щоб вивчити структуру різних видів обдарованості та взаємодії між обдарованою дитиною та соціальним середовищем.

Без проведення таких досліджень неможливий прогрес у практичній діяльності, пов'язаній з виявленням, навчанням та розвитком обдарованих дітей. Проте, важливо зазначити, що це складна проблема, яка потребує висококваліфікованих фахівців. Крім того, важливо пам'ятати, що критерії обдарованості можуть змінюватись з часом і не можуть бути зафіксовані одноразово на усе життя.

Соціальні чинники розвитку обдарованості

Обдарованість дитини проявляється через її особистісні особливості, які визначають її рівень та індивідуальність. У випадку «прихованої обдарованості», коли успішність діяльності не свідчить про обдарованість, розуміння особистісних особливостей дуже важливе. Такі особистісні риси, як правило, є органічно пов'язані з обдарованістю і змушують педагога або шкільного психолога допустити наявність підвищених можливостей у дитини.

Результати багатьох психологічних досліджень та спеціальних спостережень свідчать про те, що в цілому обдаровані діти мають кращу адаптацію до нових умов, з легкістю навчаються, мають кращі взаємини з ровесниками. Їхні інтереси та схильності, які формуються змалку, становлять цінну основу для майбутнього професійного та особистісного розвитку. Проте, якщо не звертати увагу на їхні підвищені здібності, можуть виникнути

проблеми, наприклад, в навчанні, коли завдання для учня стають занадто простими, або в області розвитку творчого потенціалу, якщо відсутні необхідні умови.

Зазвичай зустрічаються проблеми в таких сферах:

соціальному взаємодії та поведінці;
мовленні, які можуть бути пов'язані з дислексією;
емоційному розвитку;
асинхронному розвитку;
фізичному розвитку;
саморегуляції;
недостатньої творчості;
проблемі вибору професії;
дезадаптації.

Отже, всі види роботи з обдарованими дітьми повинні враховувати їхні особистісні особливості та забезпечувати ефективну допомогу вирішенню їх проблем.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Незалежність дитячої творчості від стороннього погляду. Наведіть приклади.

2. Творче пізнання світу дитиною дошкільного віку: ознайомлення з предметами, ігри, вивчення мови, співи і танці.

3. Особливості обдарованої дитини, які відрізняють її від однолітків.

3. Психологічні фактори, що впливають на ранній прояв творчих здібностей.

4. Вплив виховання у сім'ї та суспільстві на креативність людини: підтримка чи її відсутність з боку батьків, виклики суспільної думки, можливість освіти, необхідність заробляти на життя.

Завдання 1. Назвіть зі свого досвіду або літератури фактори у вихованні, які сприяють найкращому прояву творчих здібностей.

Завдання 2. Перелічіть ознаки, які відрізняють обдарованість дитини від звичайної дитячої креативності.

Завдання 3. Як, згідно з різними дослідженнями, змінюється інтенсивність творчих здібностей протягом життя у науковців? Яка вікова динаміка творчих проявів у митців? Чи є відмінності між ними у змінах творчої активності?

Тема 6 **ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ ДІТЕЙ**

План

1. Спільні риси дитячих малюнків.
2. Розвиток графічних умінь дитини.
3. Перші зображення людини.
4. Організація простору на папері.
5. Використання кольору в дитячих малюнках.

Спільні риси дитячих малюнків

Художня творчість дітей включає малювання, ліплення, аплікацію. Аплікація дозволяє дитині творити на папері ще тоді, коли рука не зміцніла, щоб самій позначити те, що вона бачить. Але вона може наклеїти елементи, підготовлені дорослим, щоб створити бажаний образ. Малювання та ліплення піддаються зусиллям дитини пізніше та вимагають постійного вдосконалення навички, щоб відповідати розвитку сприйняття та смаку дитини. Вільне поєднання усіх цих видів художньої творчості певним чином допомагає дитині висловити свої почуття.

Чи може дитячий малюнок стати витвором мистецтва? Кожен малюнок дитини – це прояв її творчості, але різні діти неоднаково обдаровані здібністю до нього. Швидше за все, лише окремі малюнки, втім, як і деякі картини, намальовані дорослими, можна віднести до творів мистецтва. Саме тому Можна поділити дитяче малювання на дві категорії: перша – це

образотворча діяльність, яка є результатом процесу малювання та притаманна всім дітям; друга – це мистецтво, що виникає як результат художньої діяльності окремих обдарованих дітей. Це мистецтво становить частину світової художньої спадщини.

Якщо розглядати мистецтво як упереджене ставлення до світу, то ставлення дитини до нього завжди саме таке. У художньому творі відбивається як духовний світ автора, так і світовідчуття тієї культури, у якій він живе. Беручись за малюнок, малюк вже може виділити головне, ввести колір, схопити сюжет та ритм для досягнення виразності. У дитячих малюнках можна знайти все, властиве великому мистецтву: і прагнення пізнання світу, і наївний реалізм, переконливість виразних засобів, закінченість та цілісність образу.

Малювання розвивається у міру дорослішання дитини. Діти мають неоднакові задатки, тому в їх малюнках існує значна відмінність і в техніці, і в зрілості, і в художності. Вона часто визначається не так здібностями дитини, як тим, як дорослі навчають її. Творча обдарованість проявляється до кінця дошкільного віку, коли діти поділяються на дві групи. Обдаровані діти починають малювати за загальним враженням, прагнучи відобразити видимі умови довкілля, наближаючись до реального образу. Інші діти дедалі більше використовують штампи зображення тих чи інших об'єктів, прийняті у суспільстві, навпаки, дедалі більше віддаляючись від реальності. Провідною причиною такої зміни у малюнку другої групи дітей є розвиток мовлення. Незалежно від того, як співвідноситься малюнок дитини з мистецтвом дорослих, вона має безпосереднє відношення до побудови дитячої умоглядної картини світу, тобто, вона узагальнює досягнуте дитячим розумом розуміння устрою світу. При цьому малювання – свого роду емоційне розвантаження: з резервуару пам'яті викидається нагромаджене, і насамперед те, що цей резервуар переповнює і особливо турбує, внутрішнє почуття.

Де б не жила дитина, до якої б культури не належала, вона проходить через одні й ті самі етапи розвитку малювання. Така універсальність дитячого малюнка розглядається навіть як підтвердження психобіологічної єдності людства. У малюнках до певного часу немає ознак національності. Навіть чорношкірі діти не зафарбовують обличчя майже до підліткового віку. Ці етапи відповідають розвитку інтелекту дитини. Дошкільний період починається дитячим реалізмом і закінчується дорослим поглядом на довкілля. Водночас сучасна дитина, чинячи опір універсальності, намагається висловити через малюнок унікальне бачення свого місця у світі.

Почавши малювати, дитина поступово створює невеликий набір графічних правил, формуючи власний словник художніх засобів. Всі його елементи вона вигадала сама (ніколи не замислюючись над цим і не позначаючи їх як словник). Але вони не відрізняються від таких елементів, які малюють діти того ж віку, що самостійно їх придумали на іншому кінці Землі. До таких елементів відноситься подібність кола, яке вона використовує, щоб намалювати ніс, вуха, рот, очі, голову та сонце. Р. Келлог виділила 20 різних видів каракулів, що розвиваються у прості форми. Потім дитина комбінує їх, складаючи «комбінації» та «агрегати». Як і слова в мові, та сама схема годиться і для собаки, і для кішки, і для курки. Діти пробують різні фігури, але зупиняються на невеликій кількості тих, що особливо полюбилися. Ці схеми розглядаються як результат зорового мислення дитини, її самостійного відкриття принципу подібності предметів та їх елементів. І тут ці елементи складають словник пізнаних дитиною форм і є сенсомоторним еквівалентом поняття. На даній стадії дитини інтелектуальні здібності називаються сенсомоторними, оскільки засвоєння і розуміння оточуючого світу та оволодіння простором є основою для подальшого розвитку пізнавальних здібностей дитини. У примітивних каракулях вона формулює свої узагальнення, роботу думки щодо класифікації предметів, пошук порядку навколо неї. Р. Арнгейм порівнює дитину, яка малює, з

дорослим, що освоює нову мову. Маючи невеликий запас вивчених слів, він намагається висловити значні думки у найпростішому реченні. Тому малюнок можна вважати видимим мисленням.

У більшості випадків дитина малює не те, що бачить, а те, що знає, і навіть лише те, що може передати словами. Цей факт помітив наприкінці XIX століття італійський дослідник дитячої творчості К. Річчі. Намагаючись творити на папері, дитина зображує основну ідею предмета. Саме тому вона малює людину або кішку однаково, незалежно від того, перебувають вони поряд з нею чи зображує їх по пам'яті. Отже, дитина малює не предмет, а своє уявлення про предмет, що базується на дитячому реалізмі, тобто без урахування внутрішніх зв'язків між об'єктами. Зовнішній світ для малюка стає лише приводом для малювання, де він знову і знову створює власну модель світу. Таким чином, малюючи, дитина пізнає світ.

Пропонуючи дитині нову техніку до того, як вона підійшла до наступної сходинки інтелектуального розвитку, дорослий може порушити цей процес індивідуального пізнання дійсності.

Ще однією загальною рисою дитячого малюнка вважається те, що постаті на ньому ніколи не затуляють одна одну. Це також пов'язано з дитячим бажанням максимально точно зобразити свій світ: накласти один об'єкт на інший означає зіпсувати обидва, порушити його цілісність та безперервність. Оскільки фігури можуть розташовуватися лише поруч, то й послідовність їх появи на аркуші визначає простір, який буде приділено кожній із них. Саме тому сама послідовність зображення об'єктів у малюнку має закономірності і схожа із синтаксисом у словесній мові: у реченні мають бути головні та другорядні члени. І кожен із них займає відповідне місце. Так само і в малюнку: об'єкт, зображений першим, забирає частину аркуша паперу, що, своєю чергою, визначає місце інших об'єктів і передбачає залежність їхньої значущості від обсягу приділеного їм простору.

Універсальність проявляється і в тому, що у своєму розвитку техніка дитячого малюнка рухається шляхами предків. Простежується одна й та сама

послідовність і в малюнку дитини, і в еволюції наскельного живопису: спочатку виникає узагальнений контур, потім модифікується в схематичний, який надалі деталізується.

Розвиток графічних умінь дитини

Перші дитячі малюнки називаються по-різному: і «марання», і «каляки», «каракулі». В. Штерн співвідносить їх з дитячим белькотінням, підкреслюючи той факт, що і белькотіння, і каляки – початок нового етапу освоєння світу. Перш ніж почати малювати, дитина повинна спочатку навчитися розрізняти предмети на інших малюнках, перш ніж згодом зможе усвідомити, що вона сама створює зображення. Поступово між випадково накресленими каракулями та знайомим предметом виникає зв'язок за подібністю, і малювання входить у рухову гру, що відображає життєві ситуації. Пізніше слово починає вносити символічне значення в малюнок; воно закріплює зв'язок малюнка та предмета, що дозволить формувати задум. Тоді калякам надаватиметься те чи інше значення. Нарешті дитина почне малювати навмисно, випереджаючи процес власним задумом чи вказівками дорослих. Готовність до відтворення власних каракулів включається в знакову функцію свідомості, що зароджується: дитина починає давати каракулям назви, і графічні побудови набувають значення.

Перший етап малювання, відомий як етап каракулів або кінестетичний малюнок, полягає в тому, що дитина експериментує зі своїм тілом і рухами, намагаючись відтворити їх на папері. На цьому етапі малюнок не має конкретного зображення або форми, а дитина насолоджується самим процесом малювання і відкриває для себе нові можливості своїх рухів і відчуттів. Випадково форми, що виникають, стають матеріалом для гри, причому задоволення дитина отримує від простої активності на папері, від плям фарби, від того, як вони змінюють одна одну. Вона використовує найбільш звичні рухи: чиркання та кругові рухи. Каракулі є графічними слідами, виконаними пальцем, олівцем, фломастером або будь-яким іншим

предметом, здатним залишати слід на поверхні аркуша паперу, столу, стіни, шпалер і тощо. Це можуть бути крапки, плями, лінії. Дитина, що нормально розвивається, починає малювати їх у віці близько одного року. Поступово в цьому процесі відбувається координація відчуттів у зоровій та руховій сфері, що призводить до більш витончених ліній, посилення натиску на аркуш і того, що зір встигає стежити за рухом руки. Дитина усвідомлює, що може залишати видимі сліди у цьому світі. На етапі каракулів дитина проходить кілька ступенів, на кожному з яких з'являється щось нове у малюнку.

Черговий щабель, який дитина переходить (зазвичай у віці до року), у тому, що вона виявляє певний взаємозв'язок: залишені нею каракулі можуть існувати самі по собі, можуть означати ще щось інше. Вона помічає, що Дорослі стараються зв'язати те, що зображено на папері, із реальним світом об'єктів. Тоді вона починає самостійно тлумачити зміст свого малюнка. Проте надто неточне зображення дозволяє позначати одне й те саме різним чином, тому дитина може скласти ціле оповідання, у якому та сама форма виконує різні функції. Тепер окремі зображення стають елементами графічної мови, за допомогою якої вона створює зображення людей, тварин і предметів навколишнього світу. Малюк, як чарівник, може викликати життя істоти. Він їх намалював і вони є. Він їх не намалював і їх немає.

Наступним щаблем у освоєнні простору аркуша буде відчуття краю. Воно виникає між першим та другим роком життя. Якщо в перших малюнках дитина легко заходила за краї малюнка, не помічаючи цього, впокорена самою можливістю реалізуватися в зафіксованому русі, то тепер вона вже бачить межу малюнка, і рука чітко зупиняється перед краєм, або лінії загинаються в області кута.

Поступово дитина виділяє необхідні та достатні ознаки, що характеризують різні об'єкти. Це найскладніше завдання – намалювати собаку так, щоб її ніхто не сплутав із людиною. Дитина повинна знати, скільки кінцівок у того й іншого, які їх типові пози і тощо. Таким чином, малювання саме собою активізує процес пізнання, уміння бачити й розуміти,

співвідносити і розмірковувати. До трьох років малюк дедалі частіше й точніше зображує кола. Спочатку вони схожі на безперервний клубок, потім перетворюються на окремі кружечки, які він пов'язує із конкретними предметами. Вважається, що поява кіл пов'язана з дозріванням нервової системи, відповідальної за координацію. Але є й психоаналітичне пояснення, що в такий спосіб дитина зображує груди матері. Однак навіть діти, вирощені в дитячому будинку, вигодовані штучно, так само малюють кола, що спростовує цю інтерпретацію. Коло – це найпростіший малюнок і найпоширеніша фігура у природі. Є й уявлення про те, що у малюнках дитина відбиває розвиток частин її тіла. Наприклад, перша поява кола співвідноситься із закриттям головного тім'ячка на голові, а поява зубців у малюнках – з початком зміни зубів у дітей. Доказова база є сильнішою тільки в першій з цих гіпотез (хоча і вона потребує сильніших аргументів).

Трирічна дитина, яка вже звикла до олівця й паперу, спочатку малює фігуру, потім її інтерпретує, хоча трохи пізніше вона може знову змінити зображення залежно від напрямку гри або казки. Наприклад, намалювавши випадково нерівний овал, вона каже: «Це кицька». Потім працює із цим образом, додаючи до нього необхідні елементи. Проте будь-якої миті залежно від настрою чи зовнішньої ситуації вона може сказати, що «вона не вийшла». Після цього починає новий малюнок або з радістю виявляє, що кицька перетворилася на іншого персонажа, причому це може бути і людина, і тварина, і неживий об'єкт. Для дитини, щоб приписати нову належність її малюнку, буде важливим не зміст цього об'єкта, а його форма. Поступово безперервне фантазування замінюється іншою стратегією малювання: перш ніж доторкнутися до аркуша паперу, дитина має на увазі початковий задум, якого вона дотримується деякий час. Наприклад, сідаючи за стіл, автор оголошує, що малюватиме кішку. Тепер малюнок залишатиметься малюнком кішки до кінця гри-малювання. Однак така кішка не сидить на місці, а бере активну участь у грі, то випускаючи кігті, то стрибаючи, то пестячись. Тому з

часом малюнок для зовнішнього спостерігача все менше відповідає задуму, залишаючись таким для дитини.

У процесі малювання дитина коментує свої дії, якщо вона має вдячних слухачів. Але й залишившись наодинці, вона продовжує говорити за своїх героїв, хоча коментарі стають коротшими. Тому завжди, особливо у природній для дитини домашній обстановці, чується бурчання, у якому можна розібрати репліки учасників дій. Дитяче малювання вимагає величезної кількості аркушів паперу, оскільки малюки не стирають – це у такому віці довгий процес, а непотрібна рисочка заважає уяві дитини. Вона знову й знову відтворює на аркуші паперу схожі як дві краплі води форми, тому зовнішньому спостерігачеві зміна аркушів паперу здається безглуздим заняттям.

Важливий параметр, що впливає на творчість, – емоційний стан автора. Малюнки характеризують саму дитину більше, ніж той об'єкт, що служить моделлю. Це легко помітити на малюнку. Кішка, що лежить перед дитиною, згорнулася в клубок, і її лап не видно. Але дитина знає, що вона має лапи, тому чесно малює те, що не бачать її очі. Досвід малювання змушує порівнювати малюнок і оригінал. Якщо поруч виявиться компетентний дорослий, який обережно звертатиме увагу дитини на різницю, дитина швидко навчиться малювати те, що вона бачить, особливо за наявності образної пам'яті, більше того, вона просто навчиться бачити.

Ми вже зазначали, що дитина бачить лише те, до чого готова. Вона малює котячу лапу. Але зауважує, що та не схожа на реальну. Вдивляється у реальну та бачить пазурі. Тоді малює пазурі. Деякий час ця більша схожість автора задовольняє. Але він знову бачить неточності, особливо у випадках, коли дитина перебуває у дитячому колективі і може порівнювати свої малюнки з іншими, або є дорослий, готовий допомогти. Тоді вона вчиться малювати лапу не як паличку, а лапу з вигином. Так поступово йде пізнання світу з одночасним навчанням бачити форми, колір, текстуру, світлові відблиски.

Таким чином, розвиток художньої майстерності дитини рухається у кількох напрямках. З одного боку, із спонтанної активності на папері вона переходить до пов'язування зображеного з тими чи іншими образами, з іншого – вона спочатку передбачає майбутній образ, а потім реалізує його на папері. До п'яти років у дитини, що нормально розвивається, складається індивідуальна символічна система, що дозволяє їй використовувати просторові та колірні коди для передачі інформації за допомогою малюнка.

Перші зображення людини

Наступним етапом розвитку дитячої творчості буде малювання людини. Більшість дорослих утримається при проханні намалювати людину. Але що менша дитина, то простіше вона погоджується на подібний захід. Вона не знає страху та не відчуває складності. Як і в інших малюнках, вона зображує не так людину, як ідею.

Класифікацію стадій у зображенні людини дитиною запропонував Р. Роум ще у 1913 р. Він виділив такі стадії.

1. Найперші спроби, у яких зображення не розпізнається.
2. Стадія «головонога», на якій людина складається з голови та кінцівок.
3. Проміжний етап, на якому «головоніг» набуває тулуба та додаткових частин тіла.
4. Порядкове додавання різних частин тіла до повного зображення обличчя людини.
5. Етап, на якому починає формуватись зображення профілю людини, але ці спроби призводять до створення змішаного профілю, в якому у людини представлено 2 очей та 2 носи, а тулуб, руки і ноги бачимо спереду.
6. Початок малюнка з правильною орієнтацією профілю та руху.

У перших малюнках образ людини викладений у найбільш простій формі. Це щось подібне до кола (швидше кривий овал), який поєднує в собі і голову, і тулуб. До нього під прямим кутом прикріплюються паличкоподібні

руки (у напрямку, близькому до горизонтального) і вертикально орієнтовані ноги. Це зображення прийнято називати головоногом. Воно відображає те головне, що бачить у собі та інших дитина: обличчя, голову як об'єкт життєзабезпечення, що несе емоційну характеристику предмета, та ноги як засіб пересування. Однотипний малюнок багаторазово відпрацьовується дитиною, доки не отримає подальшого розвитку. На думку Р. Арнгейма, у конструкції головонога закладено ранню (за появою у розумінні дитини) структуру вертикально-горизонтальних відносин. Простерті майже горизонтально руки – найчіткіше зорове відображення відмінностей між розумінням напрямку рук та ніг. Ми можемо побачити подібне під час зображення малюком гілок на дереві. Зі зростанням та досвідом дитини, головніг поступово еволюціонує до зображення з тулубом, вухами, волоссям, руками, долонями та деталізованими пальцями. Тіло стає прямокутним та майже таким же за розміром, як голова. На відміну від ранніх малюнків з схематично зображеними людьми з руками та ногами у вигляді палиць, вже у п'ятирічних дітей такі малюнки відсутні.

Багато дослідників стверджують, що дитина малює себе. Однак, можливо, більше правий Д. Діле, який, погоджуючись, що дитина спонтанно воліє малювати людину своєї статі, вважає, що вона частіше малює не типові дитячі фігури, а фігури, що більше нагадують дорослих. Це може пояснюватися тим, що дитина сприймає навколишній світ із погляду своїх спостережень і вражень, які відображаються в малюнках. Ці спостереження можуть бути загальними для дітей різних рас, тому їх малюнки можуть бути подібними. Себе ж малюк починає малювати набагато пізніше, коли рука буде вмілішою. Якщо дитина здорова і не має серйозних проблем, зачарована зовнішнім світом, вона забуває себе і зображує в малюнках радше концепцію людства, аніж себе.

Одна характерна риса у зображенні людей залишається незмінною. Аж до 10-11 років обличчя у них показується лише фронтально і лише за необхідності – у профіль. Найчастіше профіль орієнтований вліво. Поява

профільного малюнка виникла через збільшення вимог дитини до малюнка, а також бажання передати рух. В цей період тіло людини зображувалося у двох проєкціях на малюнку, проте поява профілю дозволила передати більш точний рух – плечі показані фронтально, а ноги, вірніше стопи, розгорнуті вліво. Те, що людина зображена анфас, можна пояснити декількома способами. Це може бути результат невміння зобразити людину в складному повороті корпусу тіла. Але це може бути і діалог дитини з героєм у процесі малювання (особливо у молодшому віці). Важко розмовляти з людиною, яка відвернулася від тебе. Якщо персонаж представлений анфас – він постає в найбільш вигідному світлі, оскільки можна продемонструвати всі деталі його обличчя. Трапляються малюнки, де поєднано положення анфас та профіль. Наприклад, на зображенні обличчя у профіль з'являється двоє очей, а анфас – ніс показаний у бічній проєкції. Фактично це зображення об'єктивної геометрії простору, у якій в одному зображенні поєднані проєкції різних сторін об'єкта. Така невідповідність проєкцій різних частин виникає не тільки через прагнення показати наявність на фігурі героя всіх його частин (у випадку з очима), але й при виході зі скрутного становища, пов'язаного, зокрема, із зображенням складної форми носа у фронтальній проєкції.

Через дитячий егоцентризм маленький художник може приписувати свої відчуття сприйняття тіла іншим. Але в цього феномена можуть бути і більш тривіальні пояснення, наприклад, в тому, що на голові найбільша кількість деталей, які є обов'язковими для позначення людини, і дитині поки складно розташувати їх у маленькому колі. Оскільки малюнок зазвичай починається з голови, то їй і надається більше місця, тоді як все інше малюється за залишковим принципом.

Рух людини діти починають малювати пізно, оскільки, як згадувалося, щоб бути пізнаним, треба бути зрозумілим. Але рух пізнається найпізніше. До 7-8 років дитина не може ще передбачати наслідки змін, що виникають під час руху, а тому й не може зобразити те, що ще не відбулося.

Малюючи емоції, наприклад щастя, сум і гнів, діти вважають за краще фіксувати їх за допомогою рота, а не брів. М. Саїл спробував зрозуміти це. Він проаналізував малюнки 4, 6, 8 та 10-річних дітей. Діти краще малювали рота, ніж брови, як у завданнях на копіювання, так і при вільному малюванні. Переважання малювання рота пояснюється як труднощами в зображенні похилих ліній, так і недостатністю уваги до деталей, нездатністю схопити експресивний аспект.

Організація простору на папері

На третьому етапі розвитку малюнка дитини відбувається структурування простору, що є наслідком зростання її спроможності до сприйняття та відтворення просторових відносин. На цьому етапі дитина вже може створювати малюнки з урахуванням орієнтації предметів у просторі та використовувати відповідні пропорції. Основна різниця між малюнками на цьому етапі та на попередньому полягає у зміні розташування та пропорційності зображених предметів у просторі аркуша, який часто визначає взаємозв'язки об'єктів, їх протяжність і форму. Але вже на ранніх стадіях творчості в малюнку формується певний внутрішній порядок і виникає зорова узгодженість в організації об'єктів, наприклад, у всій людині або фігурі головонога. Хоча постаті, з погляду дорослого, ніби плывуть у просторі, поза гравітацією, зв'язок різних частин малюнка добре узгоджується: наприклад, риси обличчя розміщені близько, зазвичай всередині кола або йдуть зверху вниз до гудзиків.

Щоб структурувати простір, дитина повинна знати про нього, а головне – знати слова, що позначають ті чи інші аспекти структури простору, наприклад, розуміти, що таке перед або після. Їй треба замислюватися над тим, як зробити, щоб кішка опинилася під столом, а не на ньому. У процесі малювання відбувається взаємний розвиток просторового мислення та володіння простором на папері. Дитина вже освоїла простір у русі. Малювання активно підштовхує до цього, особливо за наявності дорослого,

готового підтримати дитину. У віці між трьома та чотирма роками дитина починає малювати не просто окремі предмети, а й їх взаємодію зі світом. На малюнку мають з'являтися елементи навколишнього середовища, такі як земля під ногами та небо над головою, оскільки саме так улаштований світ у голові дитини. І тут дитина, яка вже збирає реальні форми з кубиків, створює найскладніші картини в мозаїці, стикається з чимось тим, що ще не усвідомив її мозок. На двовимірному аркуші потрібно відтворити тривимірний простір. Це, найскладніше і для дорослого, завдання для маленького художника довго залишається невирішеним. Щоб вирішити завдання, потрібно спочатку поставити питання. Але в даному випадку питання дитина поставити не може, тому що не знає ні слова «простір», ні, тим більше, що він може бути двовимірним або тривимірним. Вона тільки знає, що рука рухається по паперу інакше, ніж у кімнаті, але цей факт знає рука, але не здогадується дитяча свідомість, яка оперує словами. Саме з цим пов'язана різниця у володінні простором у мозаїках (пазлах), в реальному просторі й на папері. У реальному просторі він структурований не дитиною, вона просто живе в ньому та діє, поступово підкоряючись його закономірностям. У мозаїках вона діє у межах заданих форм, оскільки у частках мозаїки дорослий вже запровадив певний порядок і обсяг. Але на аркуші паперу дитина вперше сама повинна створювати простір, про який знає замало для цього. Саме тому фігури малюнка пливуть у просторі, хоча внутрішній взаємозв'язок усередині фігур дитині вже знайомий, тому всередині кожної фігури спостерігається певний внутрішній порядок і зорова узгодженість у їх створенні. Наприклад, хоча паровоз і ширяє в просторі, але всі вагони розташовані в правильній послідовності. Різні моделі, що розвиваються дітьми, зазвичай прості, але візуально відповідають завданню та рівню вирішуваної проблеми.

Перетворення малюнка людини — це не просто розвиток від примітивного до більшої точності, а це спроба експериментувати з простором, його елементами та створенням уявних моделей цього простору.

Малюнок може містити навіть нереальні елементи, такі як вершник на коні з обома ногами з одного боку (щоб він не вийшов одноногим), люди, що знаходяться в човні, просвічуються крізь його борти (щоб не були обрубаними). Такий тип малюнка називається рентгенівським стилем. Цей стиль також не пояснюється в рамках дитячого реалізму і швидше відповідає спробі дитини уявити тривимірний простір на двовимірному аркуші паперу.

Ми пам'ятаємо, що дитина у малюнку постає як творець. Тому вона повинен творити «правильно»: у всього створеного повинні бути всі належні елементи, інакше вона зробить їм боляче. Лише після досягнення 7-8 років дитина втрачає інтерес до рентгенівського малюнка та своїх творчих амбіцій творця сущого. Вона розуміє, що малюнок є позначенням життя, але не є самим життям.

У віці 4-5 років може виникнути техніка, подібна до фризу в давньоєгипетських малюнках, яка полягає у створенні стрічкової композиції. В ній земля зображується у вигляді опорної лінії, а фігури людей та тварин розміщуються на ній. Простір для піднебесся залишається незаповненим. Іноді небо представлене лінією чи хмарою. Якщо в одному стрічковому малюнку не можна вмістити весь сюжет, то додаються додаткові яруси, щоб передати більше деталей й інформації. Зображення на фризі виглядає таким чином, ніби дитина бачить те, що відбувається в деякій послідовності, з низького горизонту, у міру того, як рухається вздовж аркуша. Фризова композиція є першою спробою дитини, яка намагається створити систему координат, що відображає її уявлення про простір, який вона зображує на аркуші паперу. Вона використовує вертикальний поділ аркуша на три частини – верхню, середню та нижню – який є головним принципом організації структури малюнка.

Опанування простором відбувається через стадію малювання зображення у плані. Найчастіше подібні малюнки поєднують використання двох різних перспектив для зображення об'єктів – зверху та збоку – з метою передачі їхньої форми та розмірів. Щоб показати глибину та протяжність

простору, дитина може створювати план-карту, що допомагає організувати об'єкти відносно один до одного, передати їх розміри та відстані між ними. місцевості чи місця, у якому у передній площині показується усе, що є. З огляду на особливості конструкції, в такому малюнку для неба і горизонту місця не залишається.

Розглядаючи універсальність дитячого малюнку, ми говорили про те, що жоден предмет у ньому не може затуляти інший. При організації простору дитина не порушує цей принцип, навіть якщо він суперечить видимій реальності. Наприклад, людина, що сидить за столом, буде зображена так, що скатертина не затуляє її ноги. Руки будуть такої довжини, яка потрібна, щоб дотягнутися до чашки. Той факт, що дошкільнята та діти молодшого шкільного віку ототожнюють у малюнках площину зображення з реальною предметною площиною, роблять зображення без фіксації верху та низу, з'єднують у малюнку предмети, зображені у плані, з предметами, побаченими у профіль та прямо, свідчить про те, що в дитини не сформувалося уявлення про свою точку зору. Отже, тут є відбиток дитячого егоцентризму.

Таким чином, приблизно в 5 років до дитини приходить усвідомлення складних просторових відношень у світі речей.

Використання кольору в дитячих малюнках

Дуже часто дорослі вважають, що дитині варто пропонувати яскраві, інтенсивні, щільні кольори. Але насправді в природі вони практично не зустрічаються, а око дитини еволюціонувало, пристосовуючись до реальності, а не до яскравих іграшок. Вправлятися оку легше, краще на м'яких відтінках прозорих фарб, а не на інтенсивних і щільних. У освоєнні дитиною кольору присутні ті самі закономірності, що й при освоєнні форми. При першому знайомстві з кольором вона ще не вміє пов'язувати кольори на малюнку з реальними кольорами об'єктів. Тому в ранньому віці дитина вибирає улюблений колір і малює ним усю картину. Потім вона дізнається,

що кожен предмет має свій колір. Вона дуже швидко засвоює значення кольорів та використовує їх як штамп: небо – синє, сонце – жовте, зовсім не намагаючись співвіднести колір із реальністю.

Вона лише орієнтується на слово, яким позначається колір олівця, хоча можливе помилкове поєднання слова з реальним кольором. Саме в освоєнні кольору особливо очевидний факт, що малює малюк не об'єктивну реальність, а ті знання, що має. І поки у нього невеликий набір слів для позначення кольору, примітивною буде і колірна гама малюнка. Але знайомство з відтінками та освоєння процесу змішування фарб може значно просунути малюка на шляху пізнання світу та підвищити якість його малюнка.

У віці 10-11 років діти перестають малювати. Вони вже освоїли ефективнішу знакову систему – письмо, яке дозволяє швидше набути знання, навіть не вживаючи для цього спеціальних зусиль. Підлітки відчують потребу в більш складних і цікавих завданнях, але спроби навчитися чомусь самостійно не приносять їм задоволення, а навчання в студіях і школах не дозволяє реалізувати свої задуми, що призводить до розчарування. в заняттях малюванням. Оцінки дорослими та іншими дітьми малюнків підлітка ще більше посилюють небажання творити. Художньою творчістю продовжує займатися мало хто – здебільшого ті, хто рано відчув внутрішню потребу присвятити цьому життя, або ті, за кого таке рішення ухвалили батьки. Більшість же дітей опиняються поза художньою творчістю.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Види дитячої художньої творчості, її функції.
2. Стадії розвитку дитячого малюнку.
3. Людина в дитячому малюнку: техніка та почуття.
4. Організація простору в дитячому малюнку.
5. Добір кольорів у різні вікові періоди.
6. Діагностика психічного стану дитини за малюнком.

Завдання 1. Поясніть, яким чином у дитячому малюнку виражається емоційний стан та ставлення до світу, близьких людей, до себе. Як можна діагностувати проблеми відносин у сім'ї за дитячим малюнком?

Завдання 2. Підберіть дитячі малюнки і проаналізуйте, як на них організовано простір, взаємно розміщені об'єкти, зображені люди, дібрано кольори. Чи відповідають ці особливості віку автора малюнка?

Тема 7

МУЗИКА В ТВОРЧОСТІ ДИТИНИ

План

1. Функції музики в житті дитини.
2. Розвиток музичності в дошкільному віці.
3. Сприймання і слухання музики.
4. Дитяче виконавство.

Функції музики в житті дитини

Музична мова є частиною складної здатності дітей спілкуватися. Шляхом рухів та співу дитяча музичність дозволяє дітям передавати інформацію про світ, яку вони ще не готові виражати словами. Вона дає можливість дітям знайомитися з однолітками, знаходити друзів, виражати потребу в допомозі та показувати свої унікальні особистісні якості.

Цей розвиток музичних здібностей починається ще до народження дитини, коли вона спочатку всім тілом, а потім і вухами сприймає доступні їй звуки, створювані тілом матері, і потім її голосом та голосами близьких людей. Чим ширше модуляції голосів близьких, тим більшою мірою дитина буде спиратися на них, тим значнішими вони будуть для неї і тим ширше вона сама використовуватиме їх при спілкуванні. Потім, з'явившись на світ, за допомогою звуку вона зможе усвідомлювати своє існування, досягати різні рівні власних душевних переживань, пізнавати світ і фантазувати. Освоюючи музику, що виявляється в русі та пісні, дитина може структурувати час,

надати їй власний ритм, виявити унікальність, ввести в загальну мелодійність світу свою лінію. музичну абетку колективу у вигляді пісенних формул, дитина навчиться займати своє місце в ньому та опанує правила соціальних ігор.

Діти, що починають освоювати нотну грамоту, відразу починають писати. Однак їм ще важко прорватися крізь значки, малювання яких занадто ускладнює вираження безпосередніх почуттів. Тому вони можуть продовжувати писати, але вже не записують це на папір. Інакше кажучи, ця спонтанна музичність, що виявляється в русі та співі дітей, не є досить значною для високого мистецтва, тому часто не отримує визнання з боку оточення. Це призводить до того, що вона поступово зникає з життя дитини, як щось, що не допомагає їй адаптуватися у дорослому світі. У той же час, діти з унікальними музичними здібностями можуть зазнавати надмірної соціалізації в елітарних музичних установах, які пригнічують їхню спонтанну творчість. Вони перестають сприймати музику як щось своє, і починають грати та співати так, як цього очікують від них дорослі. Це веде до того, що з них виходять професійні виконавці, але (як в інших видах дитячої творчості) зникає сам потяг до створення нового. Навчання обдарованих дітей спрямоване на задоволення потреб дорослих і підтримку дорослої традиції, тому діти швидко перестають проявляти свою спонтанну пісню, яку зазвичай зберігають менш обдаровані люди, що не турбуються про правильність.

Механізм музичного слуху пов'язаний із діяльністю правої півкулі. Клінічні дослідження свідчать, що порушення розрізнення висоти звуків обумовлено пошкодженням правої півкулі. Інакше кажучи, мозковий субстрат мовного і музичного слуху різні: у розвитку мови необхідна активність лівої півкулі (в усіх дітей незалежно від право- чи ліворукості), а в розвитку музичного слуху – правої. Якщо зусилля дорослих спрямовано на розвиток лише мови чи лише музичного слуху, одна з півкуль (активніша) придушує іншу. Можливо, що відсутність музичного слуху у частини дітей обумовлена саме гальмуючим впливом з боку мовного слуху. Хоч як це

парадоксально, високий розвиток мовлення може бути причиною низького розвитку музичного слуху. Наприклад, багато дітей у першому класі «втрачають» інтонацію. Дитину починають вчити викладати свої думки за правилами усного та писемного мовлення – і вона перестає інтонувати, голоси стають схожими один на одного. Якщо вчителі співу у вересні захоплювалися музичними здібностями своїх нових учнів, а у жовтні, за їхніми свідченнями, дітей доводиться вчити наново, значно погіршується їхня чутливість до точності музичної інтонації.

Отже, у розвитку здібностей до тих видів художньої творчості, у яких величезна роль належить мовленню, дуже важлива чутливість до інтонації (як до музичної, так і мовної). Необхідно з ранніх років дбати про ліквідацію протиріч між голосом та мовленням. Голос не повинен впливати негативно на виразність і культуру мовлення, і навпаки.

Розвиток музичності в дошкільному віці

Ми вже говорили, що музичні здібності через можливість мозку аналізувати звук до народження можуть проявлятися раніше за інші спеціальні здібності. Ці здібності включають ладове чуття, ритмічне чуття і репродуктивний компонент музичного слуху. Усі вони можуть виявлятися вже на першому році життя.

Для матері крик новонародженого звучить як заклик до спілкування. З цього спілкування починається музичний діалог дорослого та малюка. Зміст материнських фраз ще недоступний дитині: мозок не готовий їх обробляти. Але вона може запам'ятовувати мелодію, тембр і ритм невеликих фраз, що вимовляються матір'ю. Малюк від народження наділений здатністю підлаштовуватися під інтонацію матері, що і породжує музичний діалог поміж них, оскільки звуки, що вимовляються кожним, ще несуть інший зміст, крім емоційного. Розвиваючись, ці звукові реакції дитини до 8-10 місяців настільки нагадують музичне виконання, що Т. Ушакова, яка помітила їх, дала їм назву «спів». Це перші ознаки музичної сутності дитини,

яка може інтонувати, ритмічно відтворювати фразу матері й водночас рухатися всім тілом, здійснюючи у той же час не хаотичні, а дуже плавні рухи. Але й почавши говорити, дитина не залишає співу. Однак це щоденне дитяче музикування далеко від краси оперного бельканто чи навіть професійного виконання популярної музики. Опанування голосом у більшості дітей проявляється значно пізніше, ніж уміння чути, і потребує постійного тренування.

У спонтанному співі дитина може виявити свої переживання, одночасно тренуючи ладове чуття та почуття ритму. Але спів має і віддалені від музики наслідки, оскільки при цьому розвиваються та зміцнюються легені, формується координація голосу та слуху, стимулюється мовлення. Виділяється кілька видів дитячої пісні. Спонтанна пісня є у будь-яких дитячих заняттях, надаючи ритм грі, форму – рухам тіла, гостроту – словам. Вона є ключем до самовираження та зростання. Вона підпорядкована лише правилам дитячої культури та не управляється безпосередньо дорослим світом.

На дитячому майданчику хтось меланхолійно лежить на піску і щось муркоче, хтось «пече пироги» з піску і радісно сповіщає про це: «Я печу, печу, печу, печу, печу пиріже-е-ечки». Хтось сидить на гойдалці і видає переможний клич: «І, і-і-і,» – підлаштовуючи його під рух гойдалки. Якщо запитати цих дітей, що вони співають, вони будуть здивовані не менше, ніж африканець, що мірно розгойдується під акомпанемент власного голосу. Вони не знають, що вони – співають, вони живуть, а життя і є нерозривною єдністю руху та звуку, насамперед звуку власного голосу. Якщо на хвилину забути, що музика – це Моцарт, Чайковський, Бах, то можна почути повний веселого цвірінькання світ дитинства, що переривається пронизливим вереском або нудним плачем, дуже гармонійним у цій особливій звуковій гамі. Це і є спонтанна пісня дитинства. Інший вид дитячої пісенної творчості – текуча (аморфна) пісня. Вона органічно розвивається з дитинства як частина першої гри голосом. Перефразовано: Дитина може перетворитися на

літак або будь-який інший вид транспорту, коли вона виявляє свою музичність через рух та звук. Ця музичність містить у собі крещендо (збільшення гучності звуку) та демінуендо (ослаблення гучності звуку), а також паузи, що створюють ритмічний хід цього звукового руху. Ця пісня є унікальною, оскільки дитина створює її для себе і не потребує, щоб її зрозуміли інші. Кожна дитина має свій єдиний код, який потрібен їй самій. Зостаючись віч-на-віч із собою, вона видихає звуки своєї пісні.

Соціальна ситуація – пісенна форма – пісенне використання (всередині цього гра та єдності кодів пісні і мови). Діти використовують готову дорослу пісню, пристосовуючи її до своїх дитячих справ. Вже в 1,5 роки дитина може закінчувати фразу або прилаштовуватися до голосу батьків, які співають знайому їй мелодію. При цьому дитина може почати пісню вголос, потім продовжити її внутрішнім монологом і через точно ритмічний проміжок продовжити співати знову вголос. Кількість освоєних дитиною пісень визначається середовищем, у яке вона занурена. Дитина ще не точно розчленовує мову. Тому можливі варіанти сприйняття, що не відповідають авторському задуму та загальновідомому розумінню тексту. Більше того, дитину поки що не хвилює зміст, і вона може багаторазово повторювати специфічним чином зрозумілий їй уривок з пісні, який не відповідає справжньому тексту.

Освоївши пісню, діти переносять її в ігровий контекст, імпровізуючи з текстом та музикою. Ця пісня супроводжує тепер будівництво замку чи процес малювання. При цьому головним у цій пісні буде текст, який дитина змінює сама, а музика залишається близькою до першоджерела, хоча і в ній можуть бути зміни відповідно до потреб ігрової ситуації. У дітей, які готові до гри з іншими дітьми (приблизно два роки), з'являються певні музичні формули, одна з яких використовується під час гри в хованки з близькими: «Ауу». До них належать способи збору дітей у гру, унікальні для кожної дитячої спільноти: «Е-гей, і-діть сю-ди!». На розспів вимовляються і дражнилки. У дитячому колективі незабаром діти засвоюють певний

музичний код, який супроводжує значні слова: «віддай», «куди», «всі сюди». Новачок у групі виділяється саме невмінням користуватися цим музичним аранжуванням.

Всі ці пісні супроводжують дитячу повсякденність: вони включаються до ігор, використовуються для збору колективу, вони можуть бути контекстною рамкою, від якої залежить атмосфера дитячої активності. Отже, музична творчість дітей зазвичай не має художньої цінності для оточуючих, але вона є важливою для самої дитини. Успішність цієї творчості не визначається художньою цінністю музичного твору, але залежить від наявності емоційного змісту та виразності образу, його втілення, оригінальності та варіативності.

Сприймання і слухання музики

Музика – мистецтво звуку, що розгортається у часі. Музичне сприйняття полягає в аналізі особливим чином організованих звуків. Ця організація відбувається на різних основах. Організація звуків за висотою називається музичним строем і формує мелодію, за часом – ритмом, за гучністю – динамікою, за якістю звучання, завдяки якому звуки однієї й тієї ж висоти та інтенсивності можна відрізнити один від одного – тембром. Співвідношення сильних і слабких часток становить метр. Організація звуків на основі їхньої стійкості або нестійкості в мелодії називається ладом. Структура ладів та акордів становить основу константності (постійності) музичного сприйняття. Ладове почуття формується в дитини у процесі знайомства з ладотональними принципами організації музики, прийнятими у культурі, у якій вона розвивається. Доведено, що розрізнення звуків за висотою дорослим дається краще, ніж дітям, а навченим – краще, ніж ненавченим. Це означає, що в механізмах звуковисотного слуху важливу роль відіграє активність самого слухача, його орієнтованість на сприйняття відмінностей звуків саме за висотою.

Такий самий процес існує і в мові: людина повинна активно вслухатися і аналізувати її, щоб зрозуміти. Коли ми неуважні до мовного потоку навколо, ми не надаємо йому сенсу, він дзюрчить як мелодія. Відмінність у тому, що у більшості європейських культур мовлення не спрямовано на розрізнення висоти звуків. Але є такі народи, наприклад тхай (у Південно-Східній Азії), у яких слова, що однаково вимовляються, на різній висоті звучання мають різний зміст. Отже, діти цієї народності під час навчання мови повинні враховувати як характер фонем, що складають слово, а й висоту звуку, на якій вони вимовляються. Виявилося, що всі люди цієї народності мають тонке музичне чуття, оскільки можуть розрізняти чверть тону. У європейській традиції, де немає таких вимог до мови, наявність музичного слуху пов'язують із здатністю розрізняти сходинки лише у півтону. Проте необхідність вслуховування в мовлення здається природною усім людям, тоді як необхідність мислити при сприйнятті музики для багатьох є відкриттям. Зміна складу звуку за висотою становить основу мовлення, яка значною мірою формує слуховий апарат людини. З цього погляду будь-яка людина, яка вміє говорити, може сприймати музику. У цьому випадку невміння її чути – це не проблема дитини, а проблема її виховання. Наприклад, відомо, що безліч логопедичних недоліків у сучасних дошкільнят можна пояснити тим, що батьки недостатньо розмовляють із дітьми та мало їм співають. Контур – це психологічний комплекс, що складається з характеристик звуковисот та ритму в музиці.

Виявилося, що вже 8-10 місячні немовлята можуть відновлювати цілісний контур знайомої мелодії за окремими деталями. Це означає, що вони змінюють свою поведінку тим чи іншим чином, коли чують не всю відому мелодію, а лише її частину. Якщо людина, яка слухає музику, може співати разом з нею, то вона здатна більш точно розрізняти висоту звуків, ніж якщо просто їх слухає. Крім того, коли людина прослуховує знайому мелодію, навіть не супроводжуючи її голосом, можна помітити зміну стану м'язів гортані, які приймають участь у відтворенні звуків мелодії, незважаючи на

те, що людина мовчить і просто слухає. Такі рухи м'язів називаються компарувальними або порівняльними, оскільки підготовляють голосовий апарат до відтворення почутого звуку.

Сприйняття мелодії та ритму також неможливе при пасивному спостереженні. У сприйнятті ритму бере участь вже мускулатура всього тіла, а не лише голосові зв'язки, тобто сприйняття ритму «завжди є процесом слухоруховим», хоча люди не усвідомлюють цих рухових реакцій. Якщо виконувати спроби приглушити моторні реакції, це може спричиняти появу таких самих реакцій в інших частинах організму або призвести до припинення ритмічних відчуттів. Просто «чути ритм» недостатньо для переживання ним, адже слухач повинен його сам «здійснити» та «створити».

Дитина також рухається, слухаючи. У неї це ще обумовлено і стадією інтелектуального розвитку: до двох років у дітей сенсомоторний інтелект, тому будь-яка діяльність супроводжується рухом. Сам процес музичного слухання можна порівняти з виконанням, оскільки обидва процеси вимагають активності та включення у них, щоб зрозуміти послідовність звуків і надати їм сенс. Виявилося, що діти, які погано повторювали малюнок ритму, мали труднощі в інших аспектах ритму. Потрібно багаторазове прослуховування, щоб дитина вловлювала специфіку ритмічного малюнка мелодії.

Чути музику – це означає розрізняти її характер, ознайомитися з розвитком образу: зміною інтонації, настроїв. Ідея Є. У. Назайкинського полягає в тому, що треба відрізнити музичне сприйняття від простого сприйняття музики, залежно від того, чи відбувається у дитини процес активного сприйняття звуків як музичних та їхньої структури. Таким чином, музичне сприйняття відбувається, коли дитина здатна структурувати звуки як музичні.

Музичне сприйняття відрізняється від простого сприйняття музики тим, що воно передбачає активну взаємодію з музикою, вміння структурувати звуки та розуміння їх змісту. Протилежністю цього є

немузичним сприйняттям, коли музика чується як прості звукові сигнали, які не збуджують зацікавленості та емоцій. Музичне сприйняття не є природженою здібністю та вимагає певної роботи та оточення, щоб розвиватися в дитині.

Подібно до сприйняття зорового образу, при аналізі ритму людина може неоднаково структурувати послідовність звуків, що дозволить сформувати різний звуковий гештальт (певне поєднання звуковисотних, тембрових і ритмічних компонентів) і почути різну музику. Успішність ідентифікації ритмів визначається кількістю звуків, які збігаються за висотою. Точність визначення більшості параметрів музики визначається віком і навчанням. Так само і поєднання окремих характеристик стимулу в гештальт залежить від віку та освіти. Для непідготовленого слухача музика – це набір звуків, вибраних з обмеженого класу вже відомих звуків, та з нескінченної безлічі всіх можливих звуків. Більше того, слухання, з цієї точки зору, саме собою є виконанням, тобто те, що слухач отримує з музики – це вирішення складного завдання сприйняття, активний процес надання змісту певній послідовності звуків. Як і живопис, слухання є одночасно і творчістю, і відповідальністю за цю взаємодію між музикою як матеріалом і слухачем як особистістю з приводу того, наскільки ця особистість здатна надати значення звукам. Дитина поступово звикає до того, що в музиці є ритм та метр, симетрія, темп, баланс, стабільність та напруга. Всі ці елементи мають аналоги в переживаннях тіла і рухах, тому можливість рухатися при прослуховуванні музики допомагає дитині надавати зміст звукам.

Глибина, до якої людина здатна надавати зміст і оцінювати складну мелодію, залежить від розвитку прагнення спонукати себе до відповідної роботи з конструювання змісту музики.

Після сприйняття музики іншою ранньою формою музичної творчості є рух під музику. Ще не вміючи ходити, дитина може радісно рухати ручками під лагідний мамин спів. Танцюючи під музику, дитина відображає свій внутрішній стан, а також сприяє розвитку координації зорових, слухових і

пропріоцептивних стимулів у м'язах, музичного слуху і здатності володіти своїм тілом. Цей процес активує відповідні зони мозку за механізмом зворотного зв'язку, що допомагає прискорити їхнє дозрівання. Танець під музику дозволяє дитині розуміти і виявляти свої почуття., оскільки під час цього вона відчуває позитивні емоції. Ми вже говорили, що слухання неможливе без внутрішнього руху. Отже, раннє, ще до 2 років, навчання пластичним рухам під музику сприяє розвитку загального інтелекту, рухової активності та творчого процесу. Пізніше позитивний вплив поєднує слухання музики з малюванням. Обидва процеси несуть позитивні емоції, та їх поєднання дозволяє дитині самій структурувати свої почуття. Це особливо важливо ще й тому, що, як уже говорилося раніше, необхідне множинне прослуховування одного і того ж твору, щоб виник гештальт, який викликає постійну емоцію у дитини. Прослуховування одного й того ж твору в процесі будь-якої активності (гри, малювання, руху) дозволить дитині побачити різні можливості структурування музичних звуків.

Вперше акцентував увагу на ритміці та обґрунтував її використання Еміль Жак Далькроз, який був швейцарським педагогом та композитором, і розробив методу музичного виховання. Композитор вважав, що ритміка розвиває музичні здібності, пластичність та виразність рухів усіх дітей, а не лише музично обдарованих. Саме вона дозволяє маленькій істоті висловити себе у рухах, доки не сформувалися інші можливості. Однак ці рухи мають бути тісно переплетені з музикою.

Дитяче виконавство

Отже, дошкільника, який часто одночасно освоює і читання, і музичну грамоту, необхідно навчити по-різному користуватися цими двома знаковими системами. Якщо про це не йдеться, малюк опиняється у ситуації невизначеності, намагаючись однаково користуватися цими системами передачі інформації, але отримуючи різні результати. Пізнання літер зрештою дозволяє подужати читання. Однак і воно, в силу різного досвіду

дітей, зовнішнім спостерігачем сприйматиметься як дуже неоднакове залежно від того, чи переймає дитина від дорослого лише структурні елементи читання (літери) чи вона навчається також відновлювати емоційну складову змісту та читає текст відповідно до емоційного контексту. Їй це доступно, тому що вона вже намагалася створювати емоції в мовленні.

Безумовно, для виконавців на музичних інструментах важливим є певне поєднання загальних та спеціальних здібностей, які їй дозволяють їм суттєво раніше, ніж менш обдаровані діти, зрозуміти, що вимагає від них педагог, а отже, суттєво раніше перейти на творчу, а не лише тренувальну сходинку навчання музиці. Результати емпіричного дослідження показали, що загальні та спеціальні компоненти обдарованості у виконавців-початківців тісно взаємопов'язані протягом усього періоду початкового музичного навчання і значною мірою зумовлюють якість їх виконавства.

У дітей, які пізно розпочали музичне навчання, але мали високий рівень здатності діяти в умі, відзначається і високий рівень «музичної» здібності діяти в умі, незважаючи на ще недостатню музично-виконавчу практику. З іншого боку, у багатьох дітей шести-семи років, які рано розпочали музичне навчання, рівень розвитку загальної спроможності діяти в умі вищий, ніж у їхніх однолітків, які розпочали музичне навчання у традиційні терміни. З цього випливає, що музичне навчання сприяє розвитку загальних здібностей, але також і загальні здібності допомагають розвитку музичних. Навчання грі на будь-яких музичних інструментах сприяє розвитку у дитини музичного слуху. Тому велике значення мають не індивідуальні заняття, а участь в оркестрі, де кожна дитина відчуває себе значущою часткою загальної музичної події та вчиться вслухатися у багатоголосе звучання, щоби вчасно вступити зі своєю партією. Особливо тренує слух дитини гра як на інструментах без звукоряду, але дозволяють удосконалювати почуття ритму і розширюють темброві уявлення, так і на мелодійних інструментах, що впливають на всі основні музичні здібності. Щоб відтворити мелодію з пам'яті, потрібно мати музичний слух та уявлення

про розміщення звуків за висотою та ритм. Крім того, важливо відчувати напрямок до стійких звуків, розрізняти емоційне забарвлення музики та відтворювати його через власні виконавські можливості.

Інструментальна творчість дітей потребує деяких умов: майстерність гри на музичних інструментах на елементарному рівні та знання різних способів звуковидобування, які дозволяють дитині передати найпростіші музичні образи (сигнал клаксону автомобіля, цокіт копит тощо). Зазвичай у дошкільний період творчість проявляється в імпровізаціях, тобто змінах тих чи інших частин вивченого музичного твору, підборі на слух вже відомої пісні і, дуже рідко – власне створення нового твору. Це трапляється нечасто, оскільки потребує великого музичного досвіду, комплексу знань, навичок, умінь. До цих знань і навичок відносяться розвинене ладове чуття, тобто, знання того, що змістом музики є музична виразність, яка може бути викликана різними елементами музики, такими як мажорний або мінорний лад, тембр, динаміка і інші, що впливають на почуття та настрої слухача. Це може бути досягнуто завдяки розвиненим музично-слуховим уявленням та знанням про висоту звуків, мелодію, ритм та його вплив на характер та емоційне забарвлення музики. Також важливим є вміння виконувати ці елементи на музичному інструменті.

Щоб дитяча творчість розквітала, потрібно, щоб дитина отримувала враження від мистецтва, яке стає для неї зразком і джерелом натхнення. Також для розвитку дитячої музичної творчості важливо накопичення досвіду виконавства, щоб у процесі імпровізації дитина могла використовувати свій емоційний досвід та знання, які вона здобула.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Значення музики та пісень у дитинстві.
2. Розвиток музичного сприймання дошкільників на основі фізіології розвитку слуху.
3. Прояви музикальності в ранньому дитинстві.

4. Виконання музики дітьми, навчання музики та співу.

Завдання 1. Поміркуйте, як національна музична культура відображається у музичній творчості дітей. Яке місце займає виховання музичної культури, а яке – природна схильність до ритмічності.

Завдання 2. Що являє собою музична творчість дітей дошкільного віку? Чи потрібно стимулювати спонтанне виконавство? Як реагувати, коли дитина поводить себе шумно, стукає і кричить, виконуючи «музику»?

Тема 8

СЛОВЕСНА ТВОРЧІСТЬ ДІТЕЙ

План

1. Освоєння рідної мови як творчість.
2. Словотворчість дітей.
3. Літературна творчість дошкільників.

Освоєння рідної мови як творчість

Доросла людина, вивчаючи нову мову, користується словником. Вона використовує його постійно, щоб максимально точно визначити дефініцію того чи іншого іноземного слова. Дитина, занурена у стихію рідної мови, не має такої опори. Вона може використовувати виключно власні ресурси, щоб активно увібрати звуки відповідної мови, вичленити із загального потоку групи фонем, навчитися їх відтворювати і, що найскладніше, пов'язувати з певними феноменами в навколишньому світі, багато з яких є уявними конструкціями, не представленими в предметах. Більше того, багато слів багатозначні і вміщують у собі спектр зовсім не близьких значень. Наприклад, слово «хороший» батьки застосовують після різноманітних дій дитини. А слово «добро» позначає і найвищі духовні цінності, і побутові речі. Без сумніву, кожен, хто пізнав свою першу мову, у момент її освоєння був творчої особистістю.

Згідно з Л. Виготським, шлях від думки до слова у дитини відбувається як процес переходу від мотива, що викликає певну думку, до формування самої думки, а потім передачі її спочатку в інтернальному вигляді, а потім – через значення зовнішніх слів і, нарешті, через самі слова.

Внутрішня мова дитини представлена вербальною мережею, що охоплює усі слова мови, які використовуються людиною. Слова в ній, різні за змістом та вимовою, різним чином взаємно віддалені чи близькі. Особливості індивідуального функціонування мережі визначають багато мовних характеристик людини, наприклад, специфіку «семантичних полів» (тобто кількість смислів, що описують це слово), синонімію, антонімію слів, їхню податливість до заміन, розуміння багатозначних слів, словесні асоціації. Ця мережа формується у дитини в процесі освоєння мови з урахуванням частоти та емоційного забарвлення слів, що використовуються навколишніми людьми. Вербальна мережа відіграє важливу роль при формуванні зовнішньої мови, повторенні речень, оскільки смисловий семантичний підбір слів у реченні відбувається у просторі мережі з використанням її зв'язків.

Усі люди, що оточують дитину, говорять не літературною, а розмовною мовою, роблячи специфічні для кожного помилки, засвоєні ними ще в дитинстві. Граматична структура з помилками не є результатом навчання, вона вроджена. Використовуючи цю внутрішню властиву конструкцію, кожен малюк заново винаходить, відтворює мову, якою згодом говорить.

Він здатний це зробити, тому що несвідоме людини, можливо, структуроване так само, як і мова. Несвідоме дитини більш відкрите для неї, ніж дорослому, тому малюк точніше застосовує правила мови, і тому йому важче даються винятки з правил. Згадайте, що кажуть діти, граючи між собою. Приступаючи до гри, говорять партнеру: «А давай, я був...», припускаючи, що у грі виконуватиме ту чи іншу роль. Але будь-який дорослий на його місці побудував би фразу по-іншому. Зважаючи на те, що гра ще тільки почнеться, він би скористався майбутнім часом: «Я буду...».

Але саме дитина граматично точно вибирає умовний спосіб, що застосовується в ситуаціях можливості (і в якому завжди реалізується минулий час), знаючи, що гра – не реальність, а вигадка. Саме умовний спосіб важко дається дорослому при освоєнні нової мови, тоді як дитина користується нею і в прямому, і в переносному значенні, граючи.

Розвиток говоріння проходить кілька етапів, починаючи з крику новонародженого. Приблизно через два місяці після народження виникає комплекс поживлення, що свідчить про радість, яку відчуває малюк, що у своєму віці вже навчився передбачати задоволення від спілкування. На наближення дорослого він відповідає усмішкою на обличчі, сьйвом очей, рухом усіх частин його маленького тільца і, безумовно, звуками. Ці перші звуки називаються гулінням, гуканням, а коли вони стають складнішими – лепетом. На слух вони сприймаються як подібні до голосних звуки, близькі до нейтральних голосних дорослих. Ці вокалізації генетично закріплені і майже не відрізняються у дітей, народжених у різних куточках планети, незалежно від того, якою мовою говорять близькі люди. Спадкову обумовленість цих звуків доводить і той факт, що гуляють і лепечуть як діти, що нормально чують, так і глухі від народження.

Ці вокалізації дозволяють дитині розробити голосовий апарат. Протягом першого року життя голосові зв'язки дещо опускаються, що створює умови формування для мовлення, оскільки збільшується обсяг повітря, що коливається при вимовлянні слів.

Творча активність дитини на цьому етапі полягає у можливості передбачити бажання дорослого та у максимально точній формі повторити це. Одночасно прагнення матері бачити в дитині істоту, що розуміє, посилює ймовірність взаєморозуміння.

До року дитина сприймає слово не як певний набір звуків, а як комплекс подразників, що відчуваються нею одночасно зі словом: положенням свого тіла, нахилом та мімікою обличчя матері, інтонацією її

голосу, кольоровими та звуковими подіями довкола. Лише поступово вона вичленовує самі слова, виявляючи реакцію тільки на них.

Після першого року життя дитина реагує на слова як на самодостатні подразники, хоча вони ще не мають чіткої предметної співвіднесеності, а позначають ситуацію загалом. Дитина використовує слова як цілі речення. Наприклад, «бі-бі» для малюка цього віку (до двох років) може позначати всі види машин, а також поїздки на них. Надалі відбувається членування спочатку ширших відношень між словом і тим, що воно означає, аж до повної спеціалізації слів.

Словотворчість дітей

Частина слів, вимовлених дитиною, перестає бути просто повторенням почутого, а відбиває процес осмислення нею мови і спробу використовувати ці знання для створення нових слів, які позначають освоєні нею поняття. Ця діяльність дитини називається словотворчістю, а створені слова – неологізмами. У педагогічній, та й художній літературі є чудові зразки зібрання такої творчості.

Отримавши перші знання граматики рідної мови, дитина починає безстрашно будувати власні слова за аналогією з тими, які вже освоєні. Як зазначається, діти з різних країн використовують три основні типи словотворення:

- 1) створення нових поєднань із словесних елементів;
- 2) створення слів на основі «народної етимології»;
- 3) створення контамінованих (або синтетичних) слів.

Т. Ушакова класифікує дитячу словотворчість за такими критеріями:

1) створення нових форм дієслів, що не є типовими для мови, наприклад: посадю, нажмав, жуваю, биєшся.

2) оригінальне з'єднання кореня слова з афіксами при утворенні різних слів: слон захоботав, пінгвінюшня, хвостиста кицька, зізюм (від «з ізюмом»).

3) неправильні відмінкові форми: кабачеки (кабачки), стілочками (стільчиками).

4) утворення за типом «народної етимології», тобто осмислення морфологічного складу слова та пояснення його значення на основі співзвучності цього слова з іншими словами, часто далекими за походженням: мілкоскоп (мікроскоп), безквіт (бісквіт), саморубка (м'ясорубка).

Тривалість життя неологізмів у мові дитини різна. Одні вона повторює із завзятістю, інші швидко зникають. Вперто зазвичай повторюються ті з них, котрим дитина надає зрозуміле пояснення походження. Наприклад, дитина вимовляє замість слова «сарай» – «сирай», тому що в ньому сиро (вогко).

Часто розрізняють власне словотворчість (створення нових слів) та утворення за аналогією (неправильні відмінкові форми – олівеців, людей, солодота, даваю).

Неологізми дитини – це видозміни слів, що вживаються в мовленні оточуючих. Однакові неологізми зустрічаються у різних дітей, і навіть у дорослих, що свідчить не про випадковість процесу, а про відображення в ньому суттєвих закономірностей засвоєння рідної мови. З одного боку, діти членують ті слова, які ніколи не членують дорослі. З іншого боку, вони виділяють зі слів частини, які не є їх основою, і їх ніколи не виділяють люди, що оточують дитину. Наприклад, малюк поділяє на частини слова «бісквітний торт», і не розуміє, чому він «безквітний», якщо є кремові квіточки. Подібне явище можна назвати «тотальним аналітизмом».

Існує два типи словотворчих процесів, які ґрунтуються на аналогії. Одним із способів створення нових слів є наслідування зразка іншого слова, що викликає взаємодію функціональних структур, що відповідають цим словам. Але нове слово також може бути створене на основі узагальненої когнітивно-мовної структури, яку дитина формує під час вивчення мови і яка представляє інтуїтивне узагальнення найтипівіших способів словотворення (наприклад, «фітографії» – за зразком слова «фітошампунь», реклама якого

постійно з'являлася між мультиками по телевізору). У процесі створення нових слів за аналогією беруть участь два компоненти: структура, яка модифікується, і структура, яка фіксує граматичну категорію. Такі аналогії характерні для раннього етапу вивчення мови, коли дитина ще не має достатнього досвіду. Але з розвитком когнітивних структур, які відповідають узагальненим словесним категоріям, ці структури стають важливішими для створення нових слів.

Із того, що діти створюють неологізми, випливає, що це не випадкові явища, а результат застосування тих самих правил, що використовуються для створення правильних мовних форм. Неологізми виникають через фізіологічну взаємодію та внутрішнє перебудування когнітивних структур, які формуються у дитини на даному етапі мовного розвитку, проте не відображають всіх мовних норм і правил можливо, через невеликий досвід усього багатства способів словотворення у рідній для дитини мові.

У дитячій словотворчості виявляються такі два основних види трансформації мовного матеріалу: членування, чи аналіз, сприйнятих словесних одиниць та його об'єднання, синтез, узагальнення. Аналітичні процеси формуються з урахуванням зіставлення змін одного й того ж слова та його використання у взаємодії з іншими словами. Синтетичні процеси протікають в утворенні конкретних неологізмів у вигляді різних видів узагальнень. Частина з них служить для вираження граматичних відношень, інша – логічних категорій. Слова мови, що мають словозмінні варіанти, узагальнюються у нервовій системі як ціла парадигмальна структура слова: кореневий елемент фіксується один раз, а словозмінні елементи (тобто граматичні маркери) гнучко пов'язуються з ним. Це забезпечує незалежну обробку граматичних маркерів. Ці процеси протікають за типом саморозвитку, тобто мають внутрішній характер і прямо не стимулюються мовним середовищем, хоч і протікають з використанням вербального матеріалу.

Літературна творчість дошкільників

Літературна творчість дошкільнят, як і їхня музична творчість, має значення виключно для них самих і для дослідників, які вивчають механізми формування особистості. Це зумовлено дуже малим досвідом дітей цього віку. Ми вже знаємо, що творчість – це насамперед самовіддача, дарування світу особливого погляду на ті чи інші речі. З цієї точки зору дитині поки що нічого дарувати у формі узагальненого слова, хоча вона готова вже це робити.

Дитина, яка звертається до літератури, має два можливих напрямки. Вона може наслідувати в своїй творчості те, що вже було прочитано, або знайти власну оригінальну інтерпретацію твору, буквально відтворюючи те, що сказано іншими (їй ще не відомі проблеми авторських прав, і вона щиро вважає, що сама склала відому у світі казку), або фантазує, вигадує щось, виходячи з тієї картини світу, що змогла побудувати для себе.

Дитячий вік відрізняється вірою в істинність того, чого навчають, що кажуть дорослі. Діти вчаться культурним навичкам, повністю довіряючи і наслідуючи їх. Імітація на даному етапі є ключовою для розвитку інтелекту, але вона не є бездумним копіюванням, а характеризується активною, вибірковою позицією, «налаштуванням» і підбором дій, що відповідають зразку. Це дозволяє дитині освоїти нові навички, що відсутні в її репертуарі, шляхом поступового ускладнення та удосконалення дій. Імітація на подальшому етапі переростає в творчу імітацію, а потім, через творчу імітацію – у справжню творчість індивіда.

Відомо, що, перш ніж почати писати власні картини, художники багаторазово копіюють найвідоміші твори попередників, музиканти прослуховують твори більш ранніх композиторів, майбутні вчені у студентські роки повторюють експерименти попередніх дослідників, письменники – зачитуються книгами інших.

У шестирічних дітей, за даними З. Бартеневої та Л. Шустової, показник мовної креативності варіюється від 60 до 90%. Цей показник вони оцінювали

за кількістю нових персонажів та дій, придуманих дітьми на якусь задану тему. Ці дослідники роблять висновок, що, незважаючи на властиве дітям прагнення до наслідування, вони мають досить високу креативність у вигадуванні нових власних мовних текстів, щоправда, активно спираючись на відомі їм літературні твори.

Дитина, складаючи казку, робить її за зразком, а змінена частина висловлює її бажання. Найчастіше діти вигадують казки перед сном, тому що й дорослі їм розповідають перед сном. Більше того, це період, коли дитина відволікається від занять і може узагальнити свої враження за день.

Наприклад, дворічна дівчинка не любить лягати спати. Тому перед сном вона розповідає своїй бабусі коротку казку: «Жила собі дівчинка. Вона ніколи не лягала спати». Однак, трохи підростаючи, діти починають структурувати ті події, які відбуваються навколо них, занурюючи їх у відомі ним форми фольклору. Чим старшою стає дитина, тим менше її літературні твори пов'язуються зі сном і все більше в них фігурує враження, що найбільше зачепило.

Особливістю дитячих літературних творів, як і музичних і художніх, є поєднання вигаданих подій з неможливими, якщо вони влаштовують маленького автора.

Чим старше дитина, тим більше помітні в її казках спроби узагальнити власний досвід, особливо ті його сторони, які є проблемними з якоїсь причини, і дитина не може отримати точну відповідь на підставі наявної інформації. Ось казка хлопчика після відвідин зоопарку: «Жили собі в зоопарку тато лев, мама лев і маленьке левенятко. Вони спали вночі, а вдень показувалися. Потім знову спали вночі, а вдень показувалися». Той же малюк після відвідування дідуса й бабусі, де на нього величезне враження склали свіжі булочки, написав відповідну казку: «Жили собі Дідусь та Бабуся. Бабуся пекла булочки, а потім вони пригощали булочками гостей». Ці казки можна вважати віршами в прозі, тому що в них є той самий мірний ритм заколисування при засинанні. Рима ще дуже важка для дітей цього віку.

Як і у фольклорі, тут відбувається нанизання розрізнених подій на єдиний стрижень віршованого ритму за допомогою рими або спільного персонажа. Рима важка, але дитина її добре відчуває. Вона ще не може впоратися з окремими частинами свого вірша, але у ньому відчувається напрям пошуку. Подібні тексти стимулюють уяву дитини своєю невизначеністю та неймовірною яскравістю. Причому недовмленість, невизначеність подій створює простір для неприборканої уяви. Втім, подібний рух думки спостерігається у будь-якій спонтанній розмові дорослих, якщо їх не обмежують рамки стороннього спостерігача.

Так само, як в малих формах фольклору, де поєднання різнорідних епізодів призводить до безглуздості, так і в дитячій літературній творчості вона регулярно виникає, але дитина сама її не помічає. Починаючи вигадувати, діти майже ніколи не знають, про що вони будуть розповідати. Вони не мають попереднього задуму, і текст ніби самовільно виливається з дитини. Ще одна особливість ранньої дитячої літературної творчості полягає в тому, що вона не відображає літературний дар і не корелює з ним надалі. Однак ця творчість може передбачити можливості стати талановитим читачем, що й прослідковується у більшості досліджень на цю тему.

Подібно до музичної творчості, однією з проблем дитячої літературної творчості є те, що для сприйняття твору дитини потрібна людина, здатна відчувати текст. Нещасливо, багато батьків не помічають та не записують перші твори своїх дітей. Ймовірно, через байдужість дорослих до їх творів, дитина втрачає інтерес до них, розцінюючи їх як незначні та нецінні у світі, в якому вона має жити.

Розвиток зв'язного мовлення дає дошкільнику, а потім і школяру, уміння висловлювати свої думки згідно з «дорослими» правилами: послідовно, логічно, більш точно, збагачуючи словник новими термінами. Однак одразу обмежується вільне фантазування, коли, не знаючи точне використання відповідного слова, дитина породжує небилиці, незвичайне поєднання подій. Старший дошкільник і молодший школяр намагатиметься

правильно розповідати, в багатьох випадках боятиметься, що його виправлять, а тому не розповість свої фантазії. Бажання, та й натхнення яскраво висловлювати свої почуття і думки у творах різних літературних жанрів повернеться до юної людини в підлітковому віці, коли виникне потреба зрозуміти відносини з однолітками, батьками, своє місце у світі.

Питання і завдання для самопідготовки

1. Творчий процес вивчення рідної мови.
2. Словесна творчість дитини. Наведіть приклади зібраних вами нових слів, створених дитиною.
3. Роль вербального спілкування у розвитку й вихованні дитини.
4. Перші «проби пера». Наведіть свої приклади літературної творчості дітей.

Завдання 1. Підберіть вірші для дітей молодшого та старшого дошкільного віку. Проаналізуйте, в чому полягає роль ритмічності у дитячих віршах. Як передається рух, настрої в різних віршиках? Чи мають вони виховне значення, чи грають лише розважальну роль?

Завдання 2. Проаналізуйте короткі казочки. Якими літературними прийомами створюється настрої і сюжет у народних та літературних казках? Яким чином працює уява дітей при слуханні казок, як дитина створює образи героїв, на кого вони схожі?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
2. Експериментальна діяльність у ДНЗ / [укладачі Л. А. Швайка, І. В. Молодушкіна]. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 192 с.: іл. (Серія «ДНЗ. Керівнику»).
3. Карасьова К., Піроженко Т. Світ дитячої гри. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.
4. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посібн. Київ, 2006. 480 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
6. Кочерга О. В. Психофізіологія творчості дітей. Київ : Шкільний світ, 2011. 126 с.
7. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : курс лекцій. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
8. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб. : Питер, 2010. 240 с.
9. Роменець В. Л. Історія психології епохи Просвітництва. Київ : Вища школа, 1993. 568 с.
10. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посібн. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
11. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології : навч. посібн. для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. 216 с.
12. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посібн. Київ : МАУП, 2007. 160 с. : іл.