

Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих здібностей

Стаття розглядає процеси, методики, моделі та системи розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей дошкільного віку з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. А також підбір та складання програм для творчого розвитку дитини.

Ключові слова: творчі здібності, розвиток, навчання, індивідуальні особливості, педагогічний підхід, система розвитку.

Статья рассматривает процессы, методики, модели и системы развития речевых творческих способностей детей дошкольного возраста с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. А также подбор и составление программ для творческого развития ребенка.

Ключевые слова: творческие способности, развитие, обучение, индивидуальные особенности, педагогический подход, система развития

Особливої важливості на сучасному етапі набуває процес розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Існують різні методики та моделі розвитку мовленнєвих творчих здібностей.

Теоретичними засадами побудови моделі навчання й експериментальної методики виступили: концептуальні моделі творчості зарубіжних (Дж. Гілфорд, Є. Торренс, Д. Рензуллі, Г. Сміт та інші), вітчизняних (І.С.Волощук, О.М.Дяченко, О.М. Матюшкін, В.А. Петровський, А.Т. Шумилін та ін.) учених; технології різних видів навчання (проблемного, розвивального, прямого й опосередкованого) у прогресивних особистісно-орієнтованих моделях взаємодії учасників освітнього процесу (Д.А.Белухін, І.Д.Бех, В.В.Давидов, Т.О.Ільїна, Б.І.Коротяєв, Т.А.Куликова, І.Л. Лернер, М.І.Махмутов, С.І.Подмазін, О.П.Усова); принципи організації мовленнєвої діяльності (М.М.Алексеева, А.М.Богуш, Ф.О.Сохін, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, В.І.Яшина, педагогічні умови розвитку і керівництва творчістю дітей (Є.В.Белкіна, Н.О.Ветлугіна, Н.М.Георгян, О.О.Дронова, Т.Г.Казакова, В.О.Моляко, Н.П.Орланова, О.М.Пищухіна, Т.Г.Рубан, Л.В.Таніна, К.С.Тарасова, О.С.Ушакова, А.С.Шибіцька та ін.).

Однією з найбільш відомих концептуальних моделей розвитку дитячої творчості в зарубіжній і вітчизняній науці є модель Дж. Гілфорда, яка передбачає розвиток у дітей основних структур

інтелекту як умови формування творчих здібностей, їхнього творчого потенціалу. Згідно з цією теоретичною моделлю існує три основних види здібностей (інтелектуальні операції, зміст операцій, продукти), цілеспрямоване формування яких призводить до розвитку 120 окремих здібностей, стає підґрунтям будь-якої творчої діяльності. Провідною формою навчання виступає гра в різних її видах. Отже, дитина виступає, з одного боку, суб'єктом творчої діяльності, з іншого – об'єктом, на який спрямовано навчальні впливи з розвитку творчості [4, с. 406].

Модель навчання Д. Рензуллі заснована на його теоретичній концепції обдарованості і спрямована на розвиток мотивації, інтелекту та творчих здібностей дітей. У зв'язку з цим робота проводиться за трьома основними напрямками: збудження інтересу (поширення кругозору дитини, надання можливостей діяти за інтересами, можливості визначати самостійно власні інтелектуальні завдання, проблеми та самостійно їх вирішувати), розвиток здібностей до мислення і сприймання, розвиток різних видів творчої продуктивної діяльності дітей. Отже, врахування творчої активності дитини як важливого чинника розвитку її творчого потенціалу дозволяє організувати навчання, в якому дитина виконує активно-пошукову та перетворюючу роль [8, с. 344].

Програма “Вільний клас” Є.Торренса орієнтована на розвиток дивергентного мислення, дитячої креативності. Вона є дуже гнучкою як за часом проходження її окремими дітьми, так і за організацією, адже максимально враховує індивідуальні можливості та досягнення кожної дитини. Дітям надається ініціатива у виборі занять, визначенні їх обсягу, засобів, темпу та ритму навчання. І все ж педагогічний вплив на розвиток творчих здібностей дитини є обов'язковою умовою навчання, що допомагає спрямувати творчу ініціативу дитини у правильне русло. Отже, автори означених моделей відстоюють необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку та стимулювання дитячих творчих здібностей вже з 4-5 років.

Російськими вченими також розроблені моделі розвитку творчих здібностей. Центральною ідеєю моделі О.М. Матюшкіна є розвиток творчого потенціалу дітей. Автор висловлює думку про необхідність враховувати вікові можливості в побудові навчального процесу, а основним структурним компонентом у розвитку творчого потенціалу дитини вважає фактор проблемності, коли дослідницька активність дитини перетворюється в постановку та визначення проблеми [10, с. 220].

Значна кількість різноманітних моделей, програм розвитку і стимулювання творчих здібностей заснована на своєрідних концеп-

туальних підходах. Практично кожна модель включає особистісний (мотивація, індивідуальні особливості), когнітивний (конвергентне мислення, інтелектуальні здібності) та творчий (дивергентне мислення, творчі здібності) компоненти. Центральним поняттям при цьому є “здібності”, що зумовлюють успішність діяльності (Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л.Виготський, О.Дяченко, О.Кононко, В.Кузьменко, В. Крутецький, С.Кулачківська, Г. Костюк, М. Лейтес, Б.Теплов, С. Рубінштейн).

Учені сходяться на тому, що існує міцний зв'язок між творчими здобутками дитини в будь-якій творчій діяльності та розвитком її інтелектуальної сфери. Відповідно до теорії здібностей Л.С.Виготського, який визначав цим поняттям фактично окремі, але невідривне взаємопов'язані вищі психічні функції, науковці розкривають процес розвитку здібностей як нелінійне інтегративне складне утворення засобів людського пізнання, в центрі якого, за словами Л. Виготського, знаходиться знак і слово [5]. Дослідження Л. Венгера засвідчує, що розвиток дитячих здібностей включається в цілісний процес психічного розвитку дитини, а самі здібності, в яких автор вбачає орієнтовні опосередковані дії, що дозволяють виконувати різні за складністю завдання, виявляються ядром розвитку вищих психічних функцій [3]. Цінними є дані вченого щодо значення творчих завдань як засобу забезпечення єдності емоційно-когнітивного досвіду, що зумовлюється рівнем розвитку творчої уяви та символічного опосередкування.

Кожна педагогічна система розвитку дитячих творчих здібностей, в тому числі й мовленнєвих, повинна з необхідністю передбачати розвиток у дітей мислення (особливо образного) і уяви, а також оволодіння дітьми довільністю (вмінням визначати мету і досягати її), самостійністю і свободою мовленнєвої поведінки (обирати тему висловлювання, засоби її розкриття, найкращого, найточнішого оформлення). Результати дослідження В.В. Давидова також свідчать про необхідність розвитку творчої уяви, образного мислення як умови розвитку творчих здібностей дітей.

Найбільш сприятливою для розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей є розвивальна форма навчально-виховного процесу, яка визначає знання засобом їх розвитку.

Сучасна педагогічна наука і практика має велику кількість педагогічних технологій, в основі яких лежать різні за суттю моделі навчання. Під технологією ми розуміємо сукупність умов, організаційних форм і методів впливу на дітей з метою вирішення завдань навчання (О.Я. Савченко).

У спеціально організованій, регламентованій і мотивованій педагогом навчальній ситуації вихователь готує дітей до творчої

діяльності, а сам творчий акт в окремій дитини може виникнути і розгорнутися значно пізніше в результаті якогось поштовху, що стає пусковим механізмом цього творчого акту, збуджує творчу активність особистості. Тому не можна говорити про навчання творчих здібностей, усвідомлюючи його лише як процес, спеціально організований і регламентований у часі та просторі, з формування в дитини певних знань.

Термін “навчання” у дитячій мовленнєвій творчості використовується у значенні “опосередковане навчання”, вкладається в його зміст допомога дитині в оволодінні вміннями та здібностями, необхідними для творчої мовленнєвої діяльності: складання різноманітних типів мовленнєвого висловлювання (описи, сюжетні розповіді, міркування), сприймання літературних творів у єдності змісту та художньої форми, збагачення когнітивного та мовленнєвого досвіду тощо. Отже, під час творчої мовленнєвої діяльності на спеціальних заняттях створюється ситуація, в якій процес словесної творчості спрямовується, керується педагогом, але без використання прямих способів впливу, коли вирішуючи одні педагогічні завдання, отримуємо ще і додаткові результати.

Актуальним є розглядання таких видів навчання, як латентне (приховане), що забезпечується накопиченням чуттєвого та інформаційного досвіду, який складає базу ясних і неясних знань (за термінологією М.М. Поддьякова); пряме (безпосереднє) навчання, регламентоване в часі та межах цілеспрямованої навчально-виховної діяльності, у процесі якої неясні знання та псевдопоняття переростають в ясні знання і автентичні (справжні) поняття; та опосередковане навчання, в якому у процесі навчального співробітництва дітей і дорослих паралельно з головними розв'язуються додатково інші, не визначені, педагогічні завдання [1].

На думку К.Л. Крутій, накопичення спонтанного когнітивного і чуттєвого досвіду, що є основою будь-якої творчості, відбувається через збагачення предметно-просторового середовища, мотивовану самостійну діяльність, а також у творчій продуктивній діяльності та змістовому спілкуванні дітей і дорослих. Під час спеціально організованого, цілеспрямованого і систематичного навчання педагог формує необхідні для будь-якого виду творчої діяльності здібності, через опанування яких дитина стає спроможною до переносу знайомих дій у незнайомі, нестандартні обставини, тобто формується творчий підхід до виконання завдання, прийняття нестандартних рішень.

Не можна навчити дитину акту творення, не можна втрутитися в її творчий процес, не порушивши його, проте можна й необхідно, якщо ми хочемо збагатити творчу діяльність, підготувати її до творчої

діяльності у виконавчому і в духовному плані, з когнітивного, а також з психологічного боків.

Опосередковане навчання дітей, яке спонукає організацію мовленнєвих творчих здібностей, передбачає використання спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, стимулюючих дитячу творчість тощо. Воно відбувається само по собі навіть тоді, коли ми безпосередньо цього дітей не навчаємо, наприклад, під час художньо-естетичного сприймання літературних творів, їхнього художнього аналізу або у грі-фантазуванні. Багатоваріантність як принцип виконання будь-яких мовленнєвих завдань і вправ також опосередковано формує мовленнєві творчі здібності дошкільників. Тому найбільш виправданим нам вбачається саме такий підхід.

Навчання повинно спрямовуватися на засвоєння дитиною художнього досвіду, творче застосування практичних дій будь-якої творчої діяльності (Н.О.Ветлугіна, Т.Казакова, М.Коніна, О.Мелік-Пашаєв, В.Моляко, З.Новлянська, С.Русова, О.Ушакова, Є. Фльорина), бути проблемним, розвивальним по суті.

Поняття “проблемне” навчання як синонім “творче”, “нестандартне” протиставляється в теорії та практиці дошкільної освіти поняттю “репродуктивне” навчання (Н. Батищева, М. Веракса, О. Матюшкін, М. Поддьяков). Однак існує такий підхід, коли репродуктивне і проблемне не протиставляються одне одному, а репродуктивне виступає частиною, компонентом проблемного, не може існувати без нього (В. Давидов). Натомість, протиставляючи репродуктивне і проблемне, під першим ми маємо на увазі, так би мовити, чисте відтворення, без розвивального елемента, що вимагає активності та ініціативи дитини як суб’єкта навчання.

Теоретичне протиставлення зумовлює змістовність технології навчання мови, що важливо враховувати у процесі розвитку мовленнєвих творчих здібностей. Адже традиційно зміст навчання дітей мови, становлення мовленнєвих творчих здібностей відбувається шляхом поетапного формування і окремих часткових мовленнєвих дій, і навичок (фонетичних, лексичних, граматичних), що спричинює репродуктивне засвоєння окремих елементів мовленнєвої діяльності і гальмує, утруднює перехід до етапу вільної самостійної побудови мовленнєвого висловлювання, самостійного пошуку та вибору певних мовних засобів. Як доводять результати досліджень (М. Бернштейн, О. Запорожець, М. Поддьяков), формування нової складної діяльності (а складання твору є саме такою діяльністю) відбувається не шляхом “поопераційного засвоєння” чи формування найелементарніших її компонентів.

Використання принципів проблемного навчання у процесі розвитку мовленнєвих здібностей ставить дитину перед необхідністю не тільки усвідомленого аналізу проблемної ситуації, а і спонукає до самостійного й активного творчого пошуку засобів забезпечення мовленнєвої діяльності. Відтак, творчий підхід до організації мовленнєвого навчання сприяє розвитку мовленнєвої творчості дітей.

Найважливішою категорією теорії навчання є дидактичні принципи, які визначають зміст, методи і організацію навчання і виявляються надійним керівництвом до дії (А.Алексюк, М.Данилова, В. Загв’язинський, Л.Занков, М.Скаткін). На нашу думку, доречним є урахування ієрархії принципів (Є.І.Пассов), що складається з чотирьох рангів: загальнодидактичні принципи, що лежать в основі будь-якого навчання; загальнометодичні, що складають основу навчання мовлення; частковометодичні – правильні для окремих видів навчальної роботи, а також вузькі принципи, які працюють лише при вивченні окремих тематичних розділів [2, с.117].

Побудова будь-якої дидактичної моделі навчання повинна спиратися на загальноновизначені дидактичні принципи, сформульовані провідними дидактами А.М. Алексюком, Ю.К. Бабанським, І.Я. Лернером, М.М.Скаткіним, Г.І.Шукіною. До найзначніших, на наш погляд, принципів розробки навчального проекту, спрямованого на розвиток дитячих здібностей, належать такі: принцип природовідповідності; всебічного розвитку особистості; взаємозв’язку навчання та розвитку; співробітництва; індивідуального підходу. Останній принцип вважається вченими і практиками одним з найважливіших. У процесі розвитку мовленнєвотворчих здібностей він набуває особливого сенсу.

Первинне значення цього положення виявляється в урахуванні індивідуальних особливостей кожної окремої дитини, в умінні педагога бачити насамперед особистість вихованця, якомога точніше визначати його загальні та спеціальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу. За влучним висловом О.Г. Макарової, кожна дитина – окрема тема в загальному багатоголоссі [9, с.84]. Чітке дотримання цього принципу в організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей орієнтує педагога на пріоритетність творчого процесу над творчим продуктом.

Незалежно від якісного рівня складених дітьми віршів, казок, оповідань, значущим для них є сам процес активної мовленнєвої практики, що вимагає творчого підходу до вирішення поставлених інтелектуальних і мовленнєвих завдань.

У словесній творчості, як і в інших видах дитячої творчості, взаємодіють два моменти – відчуття та зображення. Перше допомагає

людині проникнути у світ прекрасного, відчутти його кожною клітинкою своєї душі, пропустити через власний досвід. Друге – за допомогою насамперед технічних навичок висловити пережите, втілити в зовнішні форми існування глибокі внутрішні почуття, зробити їх доступними для інших. Як стверджують великі майстри, якщо в навчанні превалює друге – виходять ремісники, якщо перше – поети [6].

Для педагога, який виховує дітей, важливо не прагнути будь-що до надвисоких результатів у мовленнєвотворчій діяльності – це неможливо, адже, крім умінь і елементарних літературних і мовних знань, художнього досвіду, у кожної дитини свій особливий рівень природних здібностей. У прагненні тільки до результату є небезпека занурення у “технічний бік” проблеми і нівелювання індивідуальних якостей мовлення кожної дитини. Завдання вихователя – зберегти цю індивідуальність як один з найцінніших людських проявів і допомогти їй розкритися саме через мовленнєвотворчу діяльність. Саме так ми усвідомлюємо значення принципу індивідуалізації.

У численних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях проблема визначення спеціальних умов сприяння розвитку мовленнєвих творчих здібностей частіше пов’язується з розробкою освітніх програм творчого розвитку дітей (Л.А. Венгер, О.М. Дяченко, Дж. Гілфорд, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк, С.Є. Кулачківська, О.М. Матюшкін, В.А. Петровський, Дж. Рензуллі, К. Роджерс, Г.Сміт, Е.П. Торренс та ін.). Так, К. Роджерс до зовнішніх умов відносить забезпечення психологічної безпеки (повага до дитини як особистості незалежно від того, що вона робить; відсутність зовнішніх оцінок, перехід на самостійну оцінку дитиною продукту, перехід на реакцію “мені не подобається” замість оцінки “це погано”) і забезпечення психологічної свободи (свобода в символічному вираженні своїх почуттів і переживань). До внутрішніх умов, на його думку, належать відкритість дитини досвіду: внутрішня оцінка своєї творчості (“чи задоволений я собою” замість “чи будуть задоволені мною”) і можливість вільно грати з образами та поняттями [11, с. 408].

Автор іншої програми, спрямованої також на створення умов для творчого розвитку творчих здібностей, Г. Сміт пропонує більш широке коло умов. Це фізичні умови (матеріали для творчості й можливість кожну хвилину діяти з ними); соціально-емоційні умови (створення внутрішньої безпеки, відчуття розкріпаченості й волі); інтелектуальні умови (розвиток умінь розв’язувати творчі завдання, розвиток інтуїції як суміші знань, інстинктів, емоцій, моралі та ціннісних суджень) [8].

У моделі навчання Д. Рензуллі серед умов розвитку творчих здібностей дитини визначені: розширення кругозору, надання можливості діяти за інтересами, можливість ставити перед собою завдання; використання в навчальному процесі методів, що сприяють розвитку здібностей до мислення і сприймання [8, с. 15].

Л.А. Венгер, О.М. Дяченко, автори програми “Розвиток”, важливою умовою творчого розвитку дітей вважають перенесення акцентів з інформативного навчання на розвивальне, із змісту навчання на його засоби, що сприяє розвитку загальних інтелектуальних здібностей, які лежать в основі різних видів творчої діяльності. Центральним засобом розвитку інтелектуальних здібностей учені вважають символічні моделі та схеми [7, с. 25].

Н. Гавриш вважає що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища. Вихователь, який вірить у можливості своїх вихованців, який слідкує за динамікою розвитку мовленнєвих творчих здібностей, творчого росту, фіксує, записує цікаві вислови, твори, сюжети, пропозиції, вдумливо аналізує продукти словесної творчості дітей, – такий вихователь може розраховувати на успіх у керівництві мовленнєвотворчою діяльністю дітей. Він може викликати поважне, обережне ставлення до феномена словесної творчості дітей у батьків та інших дорослих, які оточують дітей, оскільки важливою умовою сприяння розвитку дитячих творчих здібностей є сприймання дитячої творчості як цінності, естетичної, соціальної, особистісної. Це вимагає від дорослих щирого, відвертого розвивального керівництва, підтримки інтересу дитини до художньої творчості, стимулювання її творчих проявів через оформлення творів, вистави творчі звіти тощо.

У більшості педагогічних підходів до розв’язання проблеми розвитку дитячих творчих здібностей вона усвідомлюється як специфічна продуктивна діяльність, і в такому випадку головне педагогічне завдання полягає в пошуку шляхів управління цією діяльністю (навчання специфічних дій), формування необхідних для певного виду творчості багажу знань і вмінь, розвитку творчих здібностей тощо, оскільки від результатів наукової, художньої, технічної творчості людей залежить прогрес держави та людства в цілому. З-поміж умов розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей особливе місце належить створенню у групі щирої духовно-піднесеної атмосфери (вислів В.Т. Кудрявцева), відкритої до пошуку та експерименту. Така атмосфера складається із зацікавленого неформального ставлення педагога до освітнього процесу, побудо-

ваного на означених принципах особистісно орієнтованої моделі взаємодії дорослих та дітей, що виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахуванні її індивідуальних можливостей, забезпеченні їй на цій основі відчуття психологічної захищеності, успіху в різних видах діяльності, у створенні позитивного психоенергетичного простору, сприятливого для духу творчості. Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом [12]. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В.О. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей. Адже для творчого польоту душа мусить бути вільною, незалежно від того, який мистецький досвід творця. І тільки у спілкуванні, коли одна людина чує, відчуває іншу людину, відкрита до неї, вихователю, налагодженому на естетичну хвилю, на красу, загадку, таємницю, можливо викликати у вихованців відповідні почуття, тим самим спонукати їхню творчу активність.

Отже, розвивальне середовище створюється з метою забезпечення умов для розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей, підтримки і стимулювання пізнавальної активності, забезпечення її подальшого росту; для реалізації засвоєних на заняттях способів діяльності, отриманих знань; для емоційного проживання різних ситуацій, для усвідомлення сприйнятої інформації. Воно передбачає можливість постійного оволодіння дітьми новими засобами діяльності, виконання нових дій, розвиток здібностей, містить у собі елементи новизни та проблемності і створює максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, в тому числі й словесної, для виховання творчої особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С 22-29.
2. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1992. – 414 с.
3. Венгер Л.А. Педагогіка способностей. – М.: Педагогіка, 1973. – 239 с.

4. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Пед. думка, 1998. – 156 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
6. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.
7. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20-27.
8. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Просвещение, 1996. – 197 с.
9. Макарова Е.Г. В начале было детство: записки педагога. – М., Педагогіка, 1990. – 256 с.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-81.
11. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори: У 3 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 105-301.

The article examines processes, methods, models and systems of development of creative capabilities of children of preschool age, taking into account the individual features of every child. And also selection and drafting of the programs for creative development of child.

Keywords: creative capabilities, development, studies, individual features, pedagogical approach, system of development.

Отримано: 16.03.2010

УДК 159.913–055.2

Е.О. Жигульова

Відповідальне батьківство як засіб удосконалення культури здоров'я студенток

Обґрунтована висока значущість грудного вигодовування для психофізичного здоров'я дитини та матері.

Ключові слова: дитина, матір, грудне вигодовування, психофізичне здоров'я.