

ВТОРА ГЛАВА.

Психолого-педагогически предпоставки за практическа реализация на връзката “творчество – хумор” в образователната практика на детската градина.

1. Необходимост от креативно образование и място на хумора в него

Доколкото значението на креативността не се подлага на съмнение – напротив, то се афишира в повечето публикации по проблемите на творчеството, тук накратко са маркирани основните доводи за нуждата от творческото обучение и възпитание. Ролята на хумора за детското развитие (която все още не е придобила широка популярност у нас) е представена по-детайлно.

Необходимостта от творческо обучение и възпитание в предучилищна възраст е многостранно обусловена. Тя може да бъде разгледана на няколко равнища.

На *фундаментално равнище* творчеството е потребност на отделния индивид и на обществото като цяло. Креативността е от значение за адаптацията, индивидуалното развитие, здравето и продуктивността на личността, което от своя страна е от първостепенна важност за обществения прогрес (Л. Виготски, 1982; М. Runco, 2004).

На *второ равнище* на проблемът за творческото обучение и възпитание се налага поради ранното начало на репродуктивното обучение. При ранно начало на обучението по необходимост средствата на културата подпомагат усвояването от децата на “верните отговори”, развитието на логическото мислене и то не само като система от операции, а като “морал на мислите, внушен и санкциониран от другите” (Ж. Пиаже, 1992, с. 167; М. Доналдсън, 1985). При липса на оптимална мяра на съотношение между репродуктивно и творческо обучение, излизането от реда се приема като нещо различно и може да затрудни гъвкавостта и адекватните реакции на децата (М. Якова, 1998; А. Лук, 1968). Поради това е важно в образованието освен репродуктивни да се въвеждат и творчески методи на работа.

Третото равнище, се определя от факта, че един от основните фактори за развитие на творческия потенциал е обкръжаващата среда (Л. Виготски, 1982). Не

може да се отрече ролята на наследствеността за развитието на способностите, включително и тези за творчество, но тя се ограничава до предаване и унаследяване само на заложите, предпоставките за това развитие. За да се разгърнат способностите върху основата на заложите, винаги е необходима подходяща социална среда, включваща съответна учебно-възпитателна работа, както и активна и съзнателна дейност от страна на самия индивид. Без тези условия заложите няма да се използват, или само частично и недостатъчно ще се реализират (Г. Пиръов, 1982).

На четвърто равнище, целенасочената и системна работа за развитие на творческите способности на индивида се налага с особена острота през онези периоди от живота на индивида, когато са налице необходимите за това предпоставки (Г. Пиръов, 1982). Счита се, че креативността на детето е най-голяма в предучилищна възраст. Нейното развитие достига своя пик между 4-5 и половина години и след това рязко спада (L. Schenk-Danzinger, 1990). Много изследвания показват, че влиянието на образователните въздействия върху творческото мислене и поведение, е най-голямо през първите десет години от живота (G. Mehlhorn, H. Mehlhorn, 2003; D. Rubenstein, 2000). Ето защо още в предучилищна възраст трябва да се изведат образователни задачи за стимулиране на креативността.

Петото равнище визира отговорността на обществените образователни институции за развитието на творческия потенциал на подрастващите. Приоритетното място на детската градина и училището при формирането на творческата личност се обуславя от факта, че семейството не разполага с квалифицирани кадри за осъществяване на обучението и възпитанието и те протичат най-вече по усвояния от родителското семейство модел.

Всичко това прави обучението и възпитанието в творчество приоритет на съвременното образование и поставя въпроса за намирането на подходящи начини за стимулиране творческите сили и способности на подрастващите. Едно от възможните средства в това отношение е хуморът.

Първата предпоставка за необходимостта от присъствие на хумора в педагогическото взаимодействие е огромната потребност на децата от смях – те се смеят около 200 пъти на ден. За сравнение възрастните се смеят едва 10-20 пъти и

то не така интензивно (W. Wicki, 2000; www.mdr.de/Drucken/3103.html). Затова една от първите задачи на възпитанието е да даде материал за удовлетворяване на тази потребност (К. Чуковски, 1982).

На второ място, чувството за хумор е силно зависимо от въздействията на средата (W. Fry, 2000; A. Audrieth, 1998), а именно в предучилищна възраст, поради важното място, което хуморът и смехът заемат в живота на децата, те натрупват значителен опит във възприемането, създаването и използването на смешното при взаимодействията с околните (P. Mc Ghee, 2002). В тази възраст се формира чувството за хумор, а от това в каква насока ще се развие то – към преобладаване на негативен или позитивен смях, до голяма степен зависи дългосрочният ефект на хумора върху детето в социален, физиологически, когнитивен и емоционален аспект.

Физиологически хуморът (посредством смеха) стимулира в положително отношение всички жизнени телесни процеси и системи: сърдечно-съдова, дишане, централна нервна система и мозъка, скелетна мускулатура, имунната и хормонална системи (P. Mc Ghee, 2002; B. Seaward, 1992). В същото време някои изследвания сочат, че присмиването няма същото положително въздействие върху тялото, както незлобливия смях (W. Fry, 2000). Това предполага, че преодоляването на негативизма в чувството за хумор е от значение за детето.

В когнитивно отношение хуморът въздейства много силно, тъй като във всяка смешна ситуация се създава ново знание. Смешното винаги учи на нещо ново – показва нови перспективи в познати отношения, “вижда” старото в съвсем друга светлина. (W. Fry, 2000) Тук също може да се направи уточнението, че насмешката не винаги оказва подобно въздействие. Разобличаването на недостатъци, които са явни и видими за всички, не носи характер на първооткритие и не обогатява интелектуално личността.

Благодарение на хумора, детето получава знания в две насоки: първо, обобщава се всичко, което е добре известно. Тъй като смешното изопачава част от познатия свят, смехът на детето потвърждава разбирането му за действителността. Второ, източник на общ интелектуален напредък е информацията, представена в смешното – комплексът идеи, показващи нови страни на битието. Така хуморът

повишава креативността. Децата, които се занимават с хумор, натрупват огромен опит в общото умение да мислят за света от необикновени, необичайни точки. (P. Mc Ghee, 2002)

В *социален аспект* хуморът притежава силата да сближава хората и предпоставя другите свързващи феномени – игра, въодушевление, приятелство (W. Fry, 2000). Тъй като за човек е трудно да не харесва някого, който го кара да се смее, децата с добри хумористични умения са желани партньори (докато лишените от хумор са най-малко предпочитани). Те показват повече социално съучастие в дейността си, и се оценяват от връстниците си като по-общителни. Повишеното равнище на заетост в социални дейности служи като основа за бъдещо разгръщане на други социални способности и увеличава шансовете на тези деца да станат лидери. Поради факта, че приятелите и популярността са много важни през детството и след това, децата с чувство за хумор ще бъдат и по-щастливи (P. Mc Ghee, 2002; P. Greenberg, 2002).

Емоционалната полза от хумора произтича от възможността посредством него да се редуцират негативни афекти като се запазва самоуважение и добро самочувствие в далеч неудовлетворителни ситуации (W. Wicki, 2000). Това помага по-леко да се приемат собствените грешки и да се запази оптимистична нагласа в живота (www.mdr.de/Drucken/3103.html). Децата, които се научават посредством хумора да се справят с разстройство, тревога, страх, могат дори да се научат да създават радост и щастие от нещастieto. Това умение им гарантира добро душевно здраве като възрастни (P. Mc Ghee, 2002).

Става ясно, че общо положително значение за личността има най-вече хуморът, който не е насочен към осмиването на другите, или с други думи позитивното чувство за хумор. Фактът, че то до голяма степен е зависимо от опита, и се научава най-вече чрез подражание означава, че на детето трябва да се даде “доброкачествен материал” (К. Чуковски, 1982), който да му бъде образец, да не се възпитава у него насмешлив смях чрез “услужливо подадени “отвън” примери” (М. Терзиева, 1998, с. 22).

Друг момент, който трябва да се вземе под внимание от възпитателите, е ролята на създаването на хумор от самите деца. Установено е, че от четирите

компонента на чувството за хумор най-голямо значение за доброто настроение има продуцирането на хумор (W. Kelly, 2002). Това предполага, че за оптимално реализиране ползата от хумора във всеки един аспект (социален, физиологически, когнитивен, емоционален), трябва да се стимулира не само възприемането, но и създаването на смешки от децата.

Това трябва да стане в предучилищна възраст, тъй като за да възникне хумор е нужна определена нагласа обозначена като “to be in fun” (да си във весело настроение), а тя е естествено състояние на децата, и по-малко присъща на възрастните (A. Audrieth, 1998). Следователно това е най-подходящото време за въздействие посредством хумор.

Казаното дотук във връзка със значението на хумора за личността затвърждава убеждението, че научно обоснованото използване на феномена от учителите, не бива да остава извън интересите на педагогиката. В настоящето изследване задачите за насърчаване на хумор са обвързани с проблема за стимулиране на креативността. Това налага да се проучат възможностите на децата за творчество и хумор.

2. Творчески потенциал и развитие на чувството за хумор в предучилищна възраст

За да се видят **възможностите за творческо обучение и възпитание** в предучилищна възраст, е необходимо да се проучи въпросът за наличието у децата на необходимите за това **психологически характеристики**, да се отчете спецификата на творческия процес при тях, както и да се очертаят основните области, в които децата се проявяват креативно.

Редица особености на детската психика в предучилищна възраст могат да се разглеждат като предпоставка за творческа дейност.

На първо място общите творчески способности са в процес на развитие (Ki-Soon Kan, 2003; R. Kurtzberg, A. Reale, 1999). Дори според някои изследователи те са по-добре изявени, отколкото при възрастните (G. Mehlhorn, G. H. Mehlhorn, 2003). Например Д. Морган, Д. Сайърс и Р. Милграм установяват, че малките деца дават по-голям процент оригинални отговори в тестове за креативност, отколкото по-големите (J. Morgan III, J. Sawyers, V. Fu, R. Milgram, 1988). Наред с общите

способности, в разглежданата възраст у децата се развиват и специалните способности за творчество (Г. Пиръов, 1982).

Предпоставка за творчески изяви е приоритетната роля на *въображението* по отношение на мисленето. Честата му намеса по време на дейността, допълва недостатъчността на информацията и поставя децата в аналогични условия с тези, които възникват при решаването на творчески задачи (З. Лисийска, 1994). *Синкретичността на възприемане и мислене* също предпоставят творческите прояви (Г. Пиръов, 1982; З. Лисийска, 1994). Особеност на детското мислене, която благоприятства творчеството е и *преобладаването на аналогията* в него. Много проблеми децата решават мигновено, импровизирано, именно въз основа на случайни аналогии, които понякога поразяват със своята фантастичност (К. Чуковски, 1982). От значение са също асоциациите, които протичат богато и свободно (Г. Пиръов, 1982).

Наред с посочените способности и особености на познавателните процеси, децата се отличават и с някои по-общи характеристики, които са важни при творчество.

Сред тях са *любопитството, повишената наблюдателност и любознателност*, благодарение на които децата не отминават проблемите, с които ежедневно се сблъскват, а се отнасят активно към тях. Друга особеност е *свободата от шаблоните*, сковаващи възрастните, която дава възможност за разнообразие на реагиране. Способстващ творчеството е *стремежът на децата към самостоятелност* и отгук и *по ниска-степен на прояви на конформност* и висока степен на търсене на собствена линия на мислене и поведение. Децата се отличават още с *голяма чувствителност и отзивчивост, емоционално и непосредствено реагиране, силно субективен характер на отражение на действителността* (Г. Пиръов, 1982). Характерна е склонността понякога да *приемат истината като многообразна, пластична*, допускаща неограничен брой възможности, също и *много силният езиков усет и изостреното смислово възприемане* на думите и словесните конструкции (К. Чуковски, 1982).

Благодарение на отбелязаните особености на децата, в предучилищна възраст се наблюдават своеобразни креативни прояви. В същото време спецификата на психиката обуславя и ограниченията във възможностите за творчество.

Мисленето на децата е предимно нагледно-образно. То борави с нагледни, в повечето случаи конкретни представни образи. Децата все още не умеят да отличават главното от второстепенното, често вземат несъщественото за съществено, не могат да правят правилни обобщения, особено когато се срещат с нови за тях явления, проявяват склонност да установяват набързо кратки праволинейни връзки между отделните части в условието на задачата, липсват им достатъчно обобщени знания и умения. Всичко това дава голямо отражение върху съдържанието на детското творчество, върху самия акт на неговото протичане (Т. Делчева, 1985). Креативността при децата като процес и резултат носи някои от белезите на творчеството при възрастните, но е неравностойна.

Детските произведения съдържателно и технически в по-голямата си част са примитивни и подражателни (Виготски, 1982). Това е така, защото първичното творчество възниква в процеса на “присвояване” и “преработка” на вече сътвореното. Или “*пресъздаването*” е един от най-характерните белези на детското творчество. Друга негова характеристика е *ситуативността*. Творческите прояви се стимулират и много често мотивират от ситуацията, в която са включени децата (М. Якова, 1998), те не се отчуждават от *личната заинтересованост* и личните преживявания на твореца. Друг отличителен белег на детското творчество е неговият *синкретизъм* - не е строго диференцирано нито по различни видове изкуство, нито по литературни форми (Л. Виготски, 1982).

Спецификата на детското творчество намира израз и в своеобразието на етапите, през които преминава процесът на създаването. За възникването на творческия процес съществено значение има силата на възприемането. То се определя до голяма степен от обектите, от тяхната привлекателност. Погледът, слухът, емоциите се привличат от това, което е подвижно, ярко, загадъчно или различно от познатото, т.е. самото възприемане започва с откриване на новото в средата, в хората, в явленията. Различието е своеобразен стимул в творческия процес, предизвиква го. Процесът протича най-често като мигновено озарение,

спонтанно, при което детето бързо открива нещо за себе си. Голяма разлика с възрастните са неосъзнатият интерес и често мигновено навлизане в процеса. Продължителните разсъждения и съзнателни лишения в името на хипотетичното мислене са заменени от непредвидими желания, бързи хрумвания и амбиция да се направи нещо свое (М. Якова, 1998).

Изтъкнатите особености на психиката и на творческия процес обуславят основните сфери, в които децата се проявяват креативно. Те са следните: решаване на проблеми, игра, възприемане на продукти на творчеството, литературно творчество, изобразително изкуство, музика, балетно изкуство, актьорско изкуство, техническо творчество. Не всички прояви в посочените области имат творчески характер. Някои от тях могат да се смятат като надеждно начало, а други се спират на степен подражателство. Критериите, по които ще се съди, се отнасят и в този случай до творческата личност и творческия процес, макар и с отчитане на своеобразието на детската възраст (Г. Пиръов, 1982).

Прегледът на литературата относно детската креативност навежда на заключението, че в предучилищна възраст са налице качествата, благодарение на които се достига до разнообразни, нестандартни идеи, но децата се затрудняват в обективното оценяване на тези идеи, тъй като критическото им мислене все още не е на необходимата степен на развитие. Поради ограничените възможности за преминаване през процеса на творчеството, детските креативни изяви се ограничават предимно в продуктивните и естетически дейности. А тези дейности не винаги обезпечават в достатъчна степен упражняването на генеративното мислене. Тук креативното развитие се осъществява преди всичко по посока на специалните способности за творчество – детето влага повече усилия за реализирането на замисъла си, и по-малко за търсене на много, разнообразни и необичайни идеи. Затова, макар безспорно важна и необходима, образователната работа в тези дейности не може да обезпечи в достатъчна степен упражняването на общите творчески способности.

Това може да стане при решаването на проблеми и ученето чрез откриване. При тях обаче, дори да се поощрява даването на различни предложения, все пак крайната цел е да се намери разрешение. Децата могат да дават нестандартни идеи,

но поради бедния им опит и по-ниска степен на развитие на мисленето, тези идеи често са нелепи. Ето защо за тях трудно може да бъде намерено реално обяснение и приложение и те изглеждат без стойност в очите на децата.

В настоящето изследване се приема, че стимулирането на генеративното мислене при недостатъчно развитото критическо мислене в предучилищното детство може да бъде преодолян, ако хуморът бъде включен в сферата на творческото обучение и възпитание като възпитателно средство. Следва да се установят възможностите за разбиране и създаване на хумор в предучилищна възраст.

Използвайки знанието за несъответствието като база на всяко хумористично преживяване, а също и теориите за когнитивното и езиковото развитие, някои автори (P. Mc Ghee, 2002; W. Wicki, 2000; M. Boensch-Kauke, 1999; S. Webster, 2003) извличат **стадиите на хумористичното развитие**. До голяма степен етапите, предложени в техните разработки съвпадат. Тук е представена стадиалността, описана от П. Мак Гий, тъй като той е изследвал проблема най-систематично.

При разработване на въпроса за развитието на чувството за хумор трябва да се отбележи, че на всички негови етапи за децата са присъщи двата основни рода смях (P. Mc Ghee, 2002; M. Boensch-Kauke, 1999). Първият е “смях на тялото”, който е напълно субективно явление и не е предизвикан от определеността на обекта, а от биологични, физични или химични фактори, които сами по себе си не са смешни. Вторият (обективният), “смях на ума” е свързан с интелектуалната дейност, изисква оценка и е резултат от възприемането на някакво отклонение от обичайното, т.е. от смешното (И. Паси, 2001).

Развитието на детският смях е по посока от субективното към обективното. То започва с появата на усмивката на *Степен 0: Смях без хумор* (първите 6 месеца). На този етап смях може да се предизвика от нещо, което е физиологически стимулиращо за децата в близки за тях и незаплашителни ситуации (P. Mc Ghee, 2002).

Най-ранната форма на хумор се появява на *Степен 1: Смях на привързаност към фигура* (6–12, 15 мес.). Детето преживява хумор, въввлечено в нещата, които правят най-близките му хора. То се смее на всичко необичайно като клатушкане,

правене на мимики и др. подобни (P. Mc Ghee, 2002). На тази възраст детето вече е способно да репрезентира сензомоторни очаквания и нещата, които влизат в противоречие с тях предизвикват смях (W. Wicki, 2000). Макар, че примерите за този смях са елементарни, в тях са налице елементите на изненада и отклонение, които ги приближават до квалифициране като хумор (P. Mc Ghee, 2002).

Следва Степен 2: Третиране на един обект като различен обект (12, 15 мес.–3, 4, 5 год.). На този етап детето показва ново вълнуващо поведение – преструва се, играе на “уж”. Първоначално започва да третира обекта, сякаш е някакъв друг обект. Това е първата форма на хумор иницирана от детето, но същото поведение може да е смешно, ако е от страна на някой друг.

Степен 3: Погрешно назоваване на обекти или действия (2–3, 4 год.). Развитието на езиковите умения създава нови възможности за хумор. Детето е много развълнувано при осъзнаването, че всяко нещо има име и жадно попива названията. Доколкото у децата е заложено да играят с всяко ново умение е само въпрос на време да започнат играта с имената на нещата и да ги назовават по грешен начин. Смяхът на детето не оставя съмнение, че създаденото от него е шега.

Степен 4а: Игра със звученето на думите (не със смисъла) (3-5год.). На този етап децата с започват да играят със звуковете. Това често приема формата на повтаряне на варианти на позната дума: деди, феди, педи и т.н. Макар, че децата може да разбират значенията на близки думи, тяхното мислене е силно повлияно от перцептивните свойства на света и те много се наслаждават на играта на безсмислици. Промяната в звученето, която извършват по време на играта, се приема като зряло начало на хумора в тази възраст.

Степен 4б: Комбинация нонсенс –реален свят (3-5 год.). Децата започват да правят безсмислени комбинации от думи, знаейки, че това е грешно. Техните нови лингвистични компетентности им казват, че думите се обединяват в определени комбинации, а в други – не. Може да се очаква, че децата много ще се забавляват от погрешно обединяване на думи. Типичен пример за този вид хумор е “Искам още китарен сок.” На повечето деца доставя огромно удоволствие да създадат нещо нестандартно спрямо действителността.

Степен 4в: Изопачаване на белези на обекти, хора или животни (3-5 год.).

Децата отиват отвъд знанието, че всяко нещо си има име и разбират, че тези имена се прилагат към класове или категории от обекти, които имат определени общи ключови белези – началото на понятийното мислене. Те започват да намират за много по-смешно изопачаването на някой аспект от новото си понятийно разбиране, отколкото просто да наричат обектите с грешни имена. По-честите форми на хумор на тази степен са: прибавяне на белези, които не принадлежат; отстраняване на белези, които принадлежат; промяна на форма, размер, локация, цвят, дължина и т.н. на познати обекти; нелепи или невъзможни притежания.

Степен 5: Предгатанки (предзагадки) (5-6, 7 год.). Децата чуват по-големите да задават озадачаващи въпроси, последвани от условни отговори и смях и започват да имитират видяното: “Какво каза котката на мишката?” – “Ще те изям!” Това може да заблуди околните, че децата разбират загадките, които казват, ако са казани на място. Но всъщност те още не осмислят гатанки, основани на двоен смисъл, а само копират модела им.

Степен 6: Загадки и шеги (двойно значение) (6-10, 11 год.). На тази степен децата правят вълнуващото откритие, че една и съща дума може да има две различни значения и това да се използва за да се измамят хората. Това е едно развеселяващо прозрение и децата започват непрекъснато да слушат и казват загадки. Това трае около 3 години и естествено заглъхва с откриването на нови форми на хумор (Р. Mc Ghee, 2002). Достигането до тази степен означава извършването на преход от хумор, основаващ се само на несъответствие, към развитие на разбирането, че това несъответствие може да бъде смислено разрешено по някакъв начин (М. Voensch-Kauke, 1999).

Необходима предпоставка за разбиране на хумора, основан на двойно значение, е конкретно-операционното мислене, а също така и разбирането, че базисните понятия могат да бъдат класифицирани по възходящ и низходящ ред, умението да се виждат логическите отношения, които съществуват между понятията.

Най-съществената причина за израза на веселост при слушането и разказването на загадки е интелектуалното удоволствие от правенето на смислени

връзки между идеи, които са изглеждали несвързани. Ако това се направи в духа на веселие и игра, е голям източник на радост. Друг източник на удоволствие при загадките произтича от факта, че за първи път в живота на детето, то става този, който знае отговора, който придобива значение.

Дадените норми са само общи ориентировъчни маркери. Някои деца преминават една степен значително по-рано от други (P. Mc Ghee, 2002; M. Boensch-Kauke, 1999).

Характерно за детския смях е това, че той съдържа известна доза жестокост – детето често се смее над физическите недостатъци и неблагоприятията на околните. Това е така защото все още не умее да се постави на мястото на другия от една страна, а от друга оценката на смешното понякога изисква вникване в съществени противоречия, игра на думи, които все още са недостъпни за детето и то долавя само външната комичност – деформации във визията и поведението на околните. В някои случаи този смях е израз на радост от почувствано превъзходство над недостатъците на другите. Той може да бъде и проява на агресия – детето се налага над противника си като го прави да изглежда комичен. Независимо от предразположението си към насмешлив смях, детето е напълно способно да изпита естетическо удоволствие от оригиналността и необичайността на смешното, което не е свързано с разкриването на някакви недостатъци (P. Mc Ghee, 2002).

Познаването на представените етапи е важно условие за включването на хумор в образователните взаимодействия в детската градина, тъй като нивото на умственото предизвикателство се обединява със степента на емоционална атрактивност на смешката и определя общото ниво на забавност (P. Mc Ghee, 2002). Ето защо, за да бъдат забавни за децата, смешките, които им се предлагат, трябва да предизвикват оптимална степен на необходимите за схващане усилия. Ако изискват твърде много или твърде малко за разбиране, не са смешни.

Данните за развитието на чувството за хумор очертават възможностите за стимулиращо въздействие върху него. Разбирането на хумора е свързано с когнитивното и езиковото развитие, докато съдържателните промени в създаването и оценяването са свързани със социални и културни фактори (W. Wicki, 2000). Следователно, външните влияния не биха довели до разбиране/създаване на видове

хумор, за които децата не са готови интелектуално, но биха повлияли харесването и използването на онези видове, които са достъпни за степента на умствено развитие – например да предпочитат изопачаването (творческа техника), пред по-елементарната комбинация нонсенс-реален свят. Подходящи образователни въздействия биха могли да насочат децата към по-сложни, по-елегантни, творчески видове хумор, които същевременно не изискват формално-операционално мислене и разбиране на двоен смисъл. В подкрепа на това допускане е наличието на степента на предзагадка в хумористичното развитие. Тя показва, че децата първо усвояват модела, и след това го разбират, боравейки с него. Установено е също така, че децата овладяват хумористичните техники преди значението (М. Voensch-Kauke, 1999). Всичко това предполага, че запознаването на децата с достъпни креативни хумористични техники, насърчаването им да се упражняват в използването на тези техники, би довело до съдържателни промени в създаването и оценяването на хумора.

Друг въпрос, който е от значение за настоящето изследване е доколко детският хумор е свързан с творчеството. Направеният теоретичен анализ на връзката “творчество-хумор” е базиран на проявите на креативността и хумора при възрастните. И така, както продуктите на детското творчество в сравнение с тези на възрастните са неравностойни, така и детските смешки в повечето случаи нямат изтънчеността и задълбочеността на хумора на големите.

Но проследяването на развитието на детското чувство за хумор показва, че още в първата му форма на проявление, то се основава на несъответствието, на новите и необичайни събития, тоест то също има творчески потенциал. Тази теза беше потвърдена по време на пилотно изследване за установяване на видове на хумора, които 5-6-годишните намират за смешни. Една от задачите към децата беше да измислят нещо смешно. Във всички случаи, те се стремяха да кажат или нарисуват нещо необичайно. Може да се каже, че това, което изследователите анализират и доказват логически, малките деца интуитивно, спонтанно, и без да си дават точна и ясна сметка, разбират и чувстват. Те схващат, че различното (оригиналното) и хуморът са свързани.

3. Състояние на проблема за мястото на творчеството и хумора в съвременната образователна теория и практика.

Творчеството осигурява очевидни ползи за индивида и обществото като цяло и не е за учудване, че то става основна образователна цел в световен мащаб (R. Strom, P. Strom, 2002). Подпомагането на учащите да се представят по-добре в областта на креативното мислене и поведение изисква промяна в правилата, които ръководят образователната политика и практика. Извършването на такава промяна предполага съвместните усилия на управляващи, научни работници и практикуващи педагози. Данните за тяхната дейност ще дадат представа за актуалното състояние на проблема за творческото обучение и възпитание.

Креативността се споменава като значима в националните образователни програми на редица държави, а в други, макар да не се извежда, добива все по-голяма популярност и се търсят начини за стимулирането ѝ. Въпреки взетите на управленско ниво мерки, състоянието на творческото обучение и възпитание далеч не е такова, каквото би могло да се очаква (P. Kristerson, T. Norlander, 2003).

Проучване, направено в САЩ, Индия, Германия, Гърция и Филипините, сочи, че възпитателите окуражават предимно поведение като подчинение, приемане мнението на авторитети, запомняне на писмен материал или това, което учителят казва. Учащите, които задават въпроси, изпитват удоволствие от правенето на предположения и догадки, фантазират, и обичат да поемат рискове, са обезкуражавани от повечето учители (R. Strom, P. Strom, 2002). В едно проучване на Японската Национална Комисия за образователни реформи се стига до заключението, че творчеството не се стимулира и трябва да се направи прогрес в това отношение (S. Todd, S. Shinzato, 1999). Креативността е застъпена в националната образователна програма на Финландия вече почти 30 години. Въпреки това много образователни дейци все още имат неправилни схващания за нея. Има много прогресивни учители, но също така и много, които не знаят как да поощряват творчеството на децата (M. Saariliathi, B. Cramond, H. Sieppi, 1999). В образователната програма на Англия креативността се дефинира твърде тясно като нещо, асоциирано с изкуството като рисуване, музика или движение; учителите не

знаят как да научат децата да мислят иновативно. Като цяло креативността е пренебрегвана и подценявана (J. Rodd, 1999).

В докладите относно усилията на различните държави да стимулират творчеството на учащите се изтъква един универсален проблем: учителите не са подготвени да преподават творчески; на тях им се дават само специфични за дадена област знания, но не и общо разбиране за креативността. Много учители, които осъзнават значението на поощряване на детското творчество, работят в тази насока и благодарение на интересните си уроци и проекти стават популярни сред децата (M. Saariliathi, B. Cramond, H. Sieppi, 1999; M. Dinca, 1999). Но творческото обучение и възпитание се осъществява най-вече в рамките на специфични програми.

Много популярна в Англия, Франция и Германия е програмата Talents Unlimited Program. Тя е насочена към развитието на уменията за творческо и критическо мислене в предучилищна възраст. Ударение се поставя върху поощряване на децата да дават много, различни, необичайни идеи, да ги споделят, да правят предвиждания (J. Rodd, 1999). В детска градина в Корея се цели усилване на детската креативност посредством книжки с картинки. Приема се, че качествените книжки с картинки могат да подкрепят креативното решаване на проблеми, да помогнат за акцептирането на различни начини на живот, да провокират нестандартността и да освободят малките деца от фиксиран начин на мислене (Cho, Kim, 1999). Модел за стимулиране на креативността е предложен от О'Нийл и Шалкрос – Sensational Thinking Model (S. O'Neill D. Shallcross, 1994) Той се базира на тезата, че когницията следва перцепцията, че нашите естествено възникнали перцептивни системи оперират като креативни процеси и, че вниманието и съзнателността са въздействащи фактори в този процес. Счита се, че не е необходимо да се учат децата как да бъдат креативни, а да имат достъп до своите собствени естествени процеси и да ги ценят. Друг модел за обучаване на децата за по-добро решаване на проблеми е разработен от Торанс – Future Problem Solving method. Той е насочен към трениране на дивергентно- и конвергентно-мисловните умения. Децата се учат да решават по-добре творчески задачи като са обучавани в техниките на творческия процес (R. Kurzberg, A. Reale, 1999). В Русия

се работи по различни системи за развиващо обучение, насочени към стимулиране качествата на творческата личност. Сред тях са технология на креативното развиващо обучение чрез последователно формиране творческите способности на личността на основата на свободния избор и вътрешна дейност (И. Волков, Г. Алтшулер, И. Иванов по Г. К Селевко, 2005); технология на творческото мислене, основана на алгоритъм за решаване на изследователски задачи - ТРИЗ (И. Меерович, Л. Шрагина, 2003); система методи за развитие творческото мислене на децата (Ю. Тамберг, 2004).

Научно-изследователската работа върху стимулирането на креативността обхваща не само разработването на модели за тренинг, а също и установяване на условията, благоприятстващи творчеството. Във връзка с това се правят препоръки към възпитателите: да се дават индивидуализирани инструкции; да се създава топла атмосфера, базирана на взаимно доверие; да се използват провокативни въпроси, изискващи от децата да мислят за нещата от нова, различна и уникална перспектива; да се дава свобода на въображението; да не се критикуват учащите, да се дават възможности за експериментиране, да се показва ползата от творчеството и т.н.

В сумарен вид, състоянието на проблема за творческото обучение и възпитание в чуждата образователна теория и практика е следното.

Творчеството като цел е фиксирано в националните образователни програми на много държави и като цяло се приема за образователен приоритет в световен мащаб. В същото време подготовката на педагогически кадри не включва даване на знания и формиране на умения за поощряване на креативността у учащите. От друга страна, много научни работници са дали своя принос в разработването на модели за тренинг на творчеството и за установяването на необходимите за това условия. Натрупана е значителна информационна база, която се използва за развиване на креативността в учебни заведения, работещи по специализирани програми, и от прогресивни учители по цял свят. Насоката, в която бе следвало да се развие сегашното положение на нещата, е към по-добро координиране усилията на трите звена, отговорни за внедряване на творчество в образованието.

В България творчеството е фиксирано в целта на образователните програми (“Активността на детето в детската градина”, “Програма за възпитание на детето от две до седем годишна възраст”, “Стъпка по стъпка”) като се акцентира върху саморегулацията на собствената дейност. Нещо повече – креативността се приема като ръководно положение за организация на възпитателната дейност, издига се в принцип на образованието* . (М. Белова, Г. Димитрова и др., 1997)

Прегледът на специализираната литература показва, че има доста публикации в областта на креативността (К. Стойчева, 1994; Б. Иванова, 1997; Р. Андреев, 20002; М. Баева, 2003; Ф. Даскалова, 2003; Н. Колева, 2005, М. Сотирова, 2002 и др.). В тях се разглеждат парадигмата на активното учене (Е. Василева, 2004), възможностите на децата в предучилищна възраст за творчество (Т. Делчева, 1985; В. Гюрова, 1991), необходимостта чрез специфични средства да се стимулират детските функционални сили и заложби съобразно възрастовата специфика, да се създават условия за ранно развитие на творчеството като универсална способност (Е. Петрова, 1991), разисква се ролята на възпитателните фактори за формиране на творческата личност, проблемите на креативния ученик, прави се обзор на методите за развитие на креативното мислене (С. Десев, С. Брик, 2005), предлагат се идеи и стратегии за творческото обогатяване на децата (Д. Йорданов, Г. Герчева-Несторова, 1992; Л. Ангелова, П. Легкоступ, Н. Цанев, 2004; Л. Витанов, 1999).

Също така много учители докладват за работата си в областта на педагогиката на творчеството. По-голяма част от тях се насочват към общи проблеми на творческото обучение и възпитание, или към изпробване на методики за стимулиране креативността в сферата на изкуствата (Я. Георгиева, 2005; П. Домусчиева, 2005; Е. Янчева, 2005; Я. Горетова, 2005; К. Диамандиева, 2002; С. Жечева, 2004;). Малко са статиите, визиращи общите творчески способности (Д. Въткова, 2001; А. Димчева, 1995; А. Йорданова, 1997). Заслужено внимание трябва да се отдаде на работата на А. Димчева, която модифицира методиката на Е. Де Боно в разбираем и достъпен за 5-6-годишните вид. Авторката дава примери и

* Към основните общопедагогически принципи се отнасят: *принцип за формирането на висока степен на адаптивност у учащия, принцип за дестандартизация, принцип за формиране на нестандартност в мисленето и поведението на личността.*

насоки за това как учителите могат да провокират търсенето на много, разнообразни, необичайни/оригинални, забавни идеи у децата. Това не може да се каже за по-голямата част от публикациите, които не уточняват кои точно способности визират, и не предлагат конкретни начини за поощряването им у децата.

Тревожен е фактът, че въпреки наличието на “бум “ в разработването на дисертации през последните години (Д. Павлов, 2002), областта на творческото обучение и възпитаване остава неизследвана. Н. Бояджиева (2002; 2005) прави количествен анализ на относителния дял, вида и характера на дисертационните проучвания, очертавайки картината на постиженията и приоритетните области на изследване. В сферата на педагогиката на изкуствата няма разработки, отнасящи се до креативността. От защитените за периода 1996-2005г. само две теми са обвързани тематично с творчеството – “Проблемността в обучението по математика в I – IV клас” – 1999 и “Нестандартността у детето от начална училищна възраст като възпитателен феномен” – 2001. Н. Бояджиева посочва, че творчеството се споменава в някои трудове като средство за преодоляване на девиантно поведение. Като цяло, проблемите на педагогиката на творчеството са недостатъчно разработвани.

Данните за състоянието на проблема за творческото обучение и възпитание показват пропуските по отношение педагогическата теория и практика в областта на креативността, които следва да бъдат попълнени.

Първо, и у нас, както и в световен мащаб, се осъзнава нуждата от ранното стимулиране на креативността, но няма конкретни указания как да стане това. Поради това въпреки засиленото присъствие на творчеството като тематика в периодичния печат, голяма част от действащите учители нямат ясно виждане за това как да поощряват креативността (М. Якова, 1998).

Второ, прави впечатление, че повечето разработки и препоръки са насочени предимно към творчески изяви в областта на изкуствата и продуктивните дейности, а това не обезпечават в достатъчна степен стимулирането на генеративното мислене. За целта се препоръчват задачи от типа на тестове за креативност. Те включват задаване на въпроси-фантастични хипотези, изискване да се предложат възможно

най-много приложения на познат предмет и т.н. Реализирането на тези задачи на практика се оказва трудно, тъй като не се дават указания как всъщност се достига до много и оригинални идеи. Това обуславя най-неотложния за разрешаване проблем на творческото обучение и възпитание в предучилищна възраст – намирането на начини за целенасочено стимулиране на факторите, необходими за генериране на нестандартни идеи. Възможности за това предоставя хуморът.

Учудващо е, че въпреки голямото значение на хумора за психическото и физическото здраве на детето, както и за неговото умствено, социално, емоционално развитие, феноменът – и в частност връзката му с творчеството, не се споменава в трудовете по детска психология и учебниците по педагогика (W. Wicki, 2000), нито се говори за мястото му в учебните заведения. (www.mdr.de/Drucken/3103.html). Малкото автори, засягащи **хумора като педагогически проблем**, горещо препоръчват използването му от учителите.

Най-ревностни поддръжници на идеята за включване на хумор в педагогическата практика са немските автори Х. Зайберт, Х. Витман, Х. Цьопфъл, Ф. Игерл (1994). Според тях по същество образованието трябва да се стреми към това децата да могат да се радват на живота и затова проблемът за хумора е много важен за педагогиката. В своята книга “Хуморът и радостта в училище” (*Humor und Freude in der Schule*) авторите обстойно разглеждат въпроса за ролята и мястото на хумора в работата на учебното заведение, но приложимостта на идеите им е затруднена от факта, че те се обявяват против даването на дефиниции за феномена, против планиране на въздействията и спазването на каквито и да е методически указания. Според тях това не е нужно, а не е и възможно: “Хуморът, е това, което нямаме когато го дефинираме, защото той не може да се анализира точно, да се конструира или учи. Слава Богу, защото иначе нашата прекомерно ориентирана към ученето педагогика, щеше да се опита да го операционализира, програмира и да развие таксономии за хумора... Тогава някой би могъл да разработи хумористични програми, да контролира хумористичните цели и да тества хумора... и сигурно би очаквал накрая да му присъдят *Doktor-humoris causa*” (N. Seibert, H. Wittmann, H. Zoepfl, F. Igerl 1994, p. 10).

Въпреки насмешката, с която Х. Зайберт, Х. Витман, Х. Цюпфъл, Ф. Игерл се отнасят към анализирането на хумора и конкретните указания за използването му в образователната работа, те все пак дават своето мнение за същността му – “Способност да останем весели, когато нещата станат сериозни”, а също и насоки за създаване на благоприятстваща хумора обстановка – емоционален комфорт, свобода, доверие, съобразяване с детето. Авторите предлагат и конкретни примери за това как учебното съдържание по различни предмети може да бъде изпълнено с хумор и творчество.

Специални игри за развитие на чувството за хумор са предложени от М. Карнс в книгата “Как да създадем позитивни отношения с учащите” (М. Karns, 1994). Те са представени в раздела “Релаксиращи активности” и са със забавна и емпатийна насоченост, без да са обвързани с творчески задачи.

Предложения за използване на хумор като средство на креативността дават някои автори, разглеждащи проблема на творческото обучение и възпитание.

Е. Де Боно препоръчва **четири вида форми (или единици) за преподаване на уменията да се мисли творчески: забавни, отвлечени, познати и сериозни.** Авторът препоръчва за изграждане на мисловните навици да се използват най-вече забавните форми и индиректно посочва мястото на хумора за стимулиране на творчеството - той не се препоръчва за решаването на реални проблеми (предполагащи обширна информация, анализ, логическо мислене, проверка, доказателство), но е много подходящ за освобождаване на въображението и генериране на идеи в забавна форма (Де Боно, 2001).

Насоки за стимулиране на творческото въображение чрез създаване на хумор дава и Джани Родари (1986). Запознавайки читателите с похватите на фантазията, авторът отбелязва, че те имат потенциал за измисляне на комични истории (Дж. Родари, 1986).

Възможности за творчество чрез хумор са загатнати от И. Бекер-Текстор. Тя препоръчва на децата да се дават въпроси от типа фантастична хипотеза, които формират изпълнени с въображение, креативност и веселост мисли (И. Becker-Textor, 1995).

В много книги с игри за деца, или отнасящи се до възпитанието, също се съдържат хумористични елементи и кратки съвети за използване на хумор в общуването с деца (Н. Джейн, 2001; А. Бакюс, 2000; Tiesen, 1992; Croissier, Hess, Koestlin, 1981), но липсата на систематизирана информация по проблемите на хумора в педагогическата литература възпрепятства научно-обоснованата образователна работа за развитие на чувство за хумор и за обучение и възпитание в творчество посредством него.

Както в чуждата, така и в българската научна литература, хуморът почти не се разглежда като педагогически проблем. В същото време жизнерадостната детска природа и потребност на детето от смях налагат неизменното присъствие на този феномен в ежедневната педагогическа практика. Така мястото му в нея се определя не от научно обосновани постановки относно значението му за физическото и психическото здраве на подрастващите, и относно съдържащите се в него възможности за въздействие върху формирането на личността, а от спонтанните желания на децата, интуитивните знания на учителите и спорадичните указания в методическите ръководства. В резултат на това голяма част от потенциите на хумора като средство за възпитание (в това число и за творчество) остават нереализирани, а понякога той дори оказва негативно влияние върху развиващата се детска личност.

Прегледът на литературата показва, че у нас в областта на педагогиката няма ясна представа за това какво е хумор и смешно. В преобладаващата част от разработките не се правят опити за тяхното определяне, друг път се дават размити и неясни дефиниции: “Смешното, това многолико явление, както го класифицира Паси, което “като, че ли само бяга от всяко намерение и всеки опит да бъде сложено в строги рамки” и дефиниции, което е актуално от античността до днес, това смешно, което се анализира от философията на новото време повече като това което англичаните и немците наричат *Witz* и смешно остроумие, то е обект на нашето внимание” (С. Златева, 2001, с. 101-102).

Отчитайки факта, че хуморът не е изследван напълно и затова не се използва целенасочено в педагогическата практика, З. Петрова (2001) се заема да осигури теоретична основа за образователна работа. Тя приема определението за смешното

като съвпадащо с комичното, израз на онези противоречия в действителността, които могат да бъдат забелязани и разглеждани от критична реалистична позиция. Авторката споменава, че способността на детето да се смее може да стимулира силите за творчество, но главно се спира на насоката, в която трябва да се възпитава чувството за хумор. Тази насока е предопределена от приетото определение за смешното като съвпадащо с комичното и оттук всеки смях, който не е свързан с разобличаване на човешки несъвършенства и пороци се определя като “примитивен”, “празен”, “глупав” смях (З. Петрова, 2001, с. 55). Това задава и основната възпитателна функция, която З. Петрова отрежда на хумора – превантивна, да предпазва детето от вредни навици и привички като ги осмива и заклеймява. Такова разбиране за хумора и неговата роля поражда един парадокс: от една страна авторката отчита, че не бива да се поощрява жестокия смях над чуждите неудачи, а от друга ограниченото разбиране за смешното, което не включва некомичното остроумие, не оставя място за възпитателно въздействие извън тенденциозното разглеждане на литературни произведения и поощряване на децата да търсят и осъждат смешното в думите и поведението на литературни герои и другарите си, да откриват грешки и слабости и да ги коментират. Макар и не винаги официално декларирано, това е разбирането, от което се изхожда в нашата педагогическа практика.

В ежедневието на детската градина у нас за възпитателно въздействие чрез хумор се използват най-вече хумористични литературни произведения – за формиране на емоционално и социално-нравствено отношение към героите и техните постъпки (Л. Иванова, 1993), за развитие на детската емоционалност (П. Тодорова, 1992), за развитие на комуникативните умения (С. Златева, 1998; 2001). В някои публикации се споменава ролята на феномена за развитие на детския творчески потенциал. Така например се изтъква, че положителните емоции, предизвикани от смешното, благоприятстват трайното запомняне на учебния материал и творческото претворяване на действителността (Л. Иванова, 1993). В друга разработка се посочва, че базираната върху хумора дейност на децата е по-творческа, тъй като те не се изкушават да копират, а търсят нови възможности (Е. Московска, 1997). Хуморът се разглежда като средство за стимулиране на

творческите изяви на децата – разказване на весели истории, драматизиране, сюжетно-ролеви игри, рисуване, апликиране (П. Тодорова, 1992). До същия извод се стига в едно друго изследване – смешните художествени произведения стимулират и самотивират изграждането на текст у децата (С. Златева 1998). Но тези позовавания на връзката хумор-творчество не са по посока на нейната истинска природа и глобална същност: общите моменти в процеса на създаване при смешното и при творчеството за постигане на резултат, отличаващ се с новост и оригиналност, като условие за упражняване и развитие на творческите характеристики на личността. В цитираните разработки креативността се стимулира само косвено чрез хумора – по обиколните пътища на общата положителна мотивация и активното участие в учебно-възпитателната дейност. Тук “творческата” роля на хумора може да се реализира от всеки друг привлекателен за децата стимул. По същество в това няма нищо нередно – една от задачите на учителя е да стимулира детското оживление (например чрез хумор), което да пренасочи в концентрирано внимание и активност. Смущаващото е, че в повечето разработки, децата биват насочвани към възприемане/създаване на комичното *с цел да се осмеят лични и обществени недъзи*. В тези случаи не се отчита, че когато насмешката към отрицателни черти се превърне в основно съдържание на възпитателна работа с оглед осмисляне на моралните ценности, може да се окаже отрицателно въздействие върху детето: то разбира, че осмиването е начин за наказване на недостатъци, че нещастieto (комичното неблагополучие) е възмездие за лоша постъпка, но нравствените чувства, които определят кога едно нещастие е малко и може да предизвика смях, и кога е голямо, и не може, все още са в процес на формиране у него. Затова поуката, постигната чрез осмиване на негативното провокира детето да създава насмешлив, понякога дори жесток хумор. Примери за това се намират у авторите, които препоръчват вниманието на децата да се насочва към осмиване на човешки недостатъци. В резултат в разказите и изказванията на децата четем: “той ходи тромаво и смешно по улиците и се спъва често като старо магаре” (Е. Московска, 1997, с. 34) или “Божил...няколко пъти попада в капан, поставен за животни, и започва да вика и да рита по смешен начин, без да се намери някой да му помогне” (С. Аврамова, М. Бабанова и др., 1967, с. 89).

Интересен е фактът, че ако вниманието на детето, което по принцип е предразположено към насмешката, не се насочва изключително към предизвикващи смях качества и недостатъци, то не свързва хумористичността с отрицателното у героя и обича смешните произведения защото са “весели”, “развлекателни”, “правят хората щастливи” (Е. Москова, 1997), а не защото в тях се наказват лошите постъпки. Това показва колко голяма е отговорността на педагога като посредник във веригата автор – художествено произведение – възприемател, за това какво въздействие ще окаже художественото слово върху детето, какви образци за самостоятелна активност ще му даде. Разбира се хуморът в литературата ще продължи да бъде средство за приобщаване на детето към нравствените норми. Но би следвало да се акцентира върху оригиналността на авторовите хрумвания, остроумието на речта, начина, по който е обрисован смешният герой или постъпка.

Преосмисляне на образователните приоритети при използване на хумора се налага не само заради естетическото удоволствие, което това би донесло на детето. Възпитаването на насмешлив хумор вреди не само на тези, които са осмивани, а и на тези, които осмиват. Детето, което се е научило да се подиграва на останалите няма да бъде желан партньор в общуването и други съвместни дейности, това ще намали шансовете му за ангажираност в социални дейности и за създаването на приятелства. Това има своите негативни последици в дългосрочен план.

От направения преглед на педагогическата литературата по проблема у нас само в една разработка се посочва необходимостта от акцент върху хумора, който никого не обижда, унижава, бичува, отрича, върху хумора, изпълнен с “добър смях”. В публикацията, скицирайки образа на пълноценната личност от XXI век, авторката включва “одухотворяването, с остроумие и толерантност към грешките, свои и тези на околните” (С. Кунчева, 2001, с. 56).

В заключение, оскъдните опити за целенасочено образователно въздействие чрез хумор в детската градина у нас все още не са поставени на научна база. В основата им стои функцията на феномена “да изправя нравите”. Традициите в това отношение са така силни, че се явяват пречка за осъзнаване новия смисъл и значение, които хуморът придобива за човека. Неговото чувство за хумор еволюира и от гледна точка на всеки нов етап от това развитие, предходните изглеждат

примитивни. И макар, че насмешливият смях не е чужд на съвременния човек не е далеч времето, когато за хората, възпитани в духа на хуманизъм и толерантност, осмиването на пороци и недостатъци, макар и с благородната цел да се утвърдят нравствени ценности, ще изглежда неетично. Затова тази “превантивна” функция не бива повече да стои в основата на образователната работа с хумора. Би следвало при възпитанието на децата да се премахне акцентът върху разрушителната сила на смеха като оръжие срещу човешките недостатъци и да се потърсят нови, по-хуманни перспективи за въздействие чрез хумор. Една от тях е детерминирана от неговото съзидателно, творческо начало.

4. Перспективността на хумора като възпитателно средство в системата на креативната педагогика

Перспективността на хумора като средство на педагогиката на творчеството се обуславя от един актуален днес проблем. Вече няма съмнение, че творческият потенциал може да бъде стимулиран чрез подходящи образователни въздействия (Pepler, Ross, by J. Shaw, M. Cliatt, 1986; S. Isaksen, S. Parnes, 1985; D. Rubenstein, 2000). Също така е ясно, че творческото обучение и възпитание трябва да започне от ранна детска възраст, тъй като впоследствие креативността намалява (L. Schenk-Danzinger, 1990; P. Torrance, by J. Beck, 1967; Pickard, by Cho Kim, 1999), и че преобладаващият начин на работа в изкуството и продуктивните дейности не обезпечават в достатъчна степен упражняването на генеративното мислене. Установи се още, творческото обучение и възпитание в тази възраст е затруднено от факта, че за него е необходимо определено равнище на развитие на критическото мислене, знания и опит.

Разрешение на този проблем би било намирането на такива начини за стимулиране на качествата и способностите - предпоставка за създаване на нещо ново и оригинално, при които доказването и валидизирането на продуктите от тази дейност с помощта на критическото мислене, не е необходимо или задължително. Една от възможностите в това отношение е използване на хумора като средство на педагогиката на творчеството.

Тук отново трябва да се спомене двустъпковият модел на креативния акт, който много добре показва възможностите и ограниченията на детето за преминаване през процеса на творчеството:

Стъпка 1: дивергентно мислене => идеи => няма оценка: количество; въображение; свобода; емоционалност; дете.

Стъпка 2: конвергентно мислене => оценяване => има оценка: качество; преценка; дисциплинираност; интелект; възрастен (М. Basadur, М. Runco, L. Vega, 2000, р. 79-80).

Детето осъществява първата стъпка, но се затруднява на втората. Спецификата на хумора позволява да се оцени създадената идея, без да е налице интелектуалното равнище на възрастния.

Независимо от факта, че продуктите от дейността за създаване на смешното могат да бъдат абсурдни и разминаващи се с действителността, те имат много общо с остроумните решения в научното мислене и техническото творчество – неочакваност, оригиналност и простота. Подходът, който детето ще усвои в тази дейност е същият, който ще бъде необходим за творческата му реализация като възрастен – съчетаване на мислене и въображение, разностранно разглеждане на проблема (Л. Столович, 1999). В случая не е необходимо тези решения да се основават на формалната логика и да се доказва тяхната смисленост, което ги прави достъпни за децата. Също така хуморът дава възможност на самите деца да оценят доколко полученият продукт е творчески – като смешни се приемат резултатите, отличаващи се с новост (субективна), оригиналност, необичайност, т.е. притежаващи особеностите на творческия продукт.

Разбира се, всичко това не означава, че стимулирането на общите творчески способности не може да става в решаването на проблеми и ученето чрез откриване. Но тъй като поради бедния си опит децата в повечето случаи достигат до грешни предположения и хипотези, това може да се превърне в нещо обратно на мотивиране за творчество. Децата обичат да използват ума си и да имат идеи. Но те трябва да могат да се справят (Е. Де Боно, 2001, с.46). Затова е по-подходящо разгръщането на техния творчески потенциал първоначално да стане в най-

близката им дейност – играта. А задачите за търсене на смешни ефекти поради своя забавен характер се възприемат от децата винаги като игри.

Друго предимство на хумора като средство за развитие на детския творчески потенциал е, че това се постига по начин, максимално удовлетворяващ потребността на детето да се смее. А това никак не е малко, тъй като наред с надеждата и сънят, смехът ни предпазва от житейските несгоди. Но докато първите две го постигат като ни отвеждат далеч от тях, то смехът ни занася в самата им стихия. Той прави досадното и нетърпимото не само търпимо, но и приятно и по такъв начин съдейства за утвърждаване на оптимистична нагласа в живота (по М. Димитров, 1924).

Оттук нататък следва да се разреши проблемът за намиране мястото на хумора в системата на педагогиката на творчеството. С оглед на това е разработен технологичен модел, стимулиращ в единство креативност и хумор.