

ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

В статье описываются основные аспекты и трудности применения тренингового метода для развития творческого мышления в условиях российской школы. Показаны ограничения тренингового метода, связанные с учебным процессом, а также возможности его модификации с учетом этого процесса.

Тренинг – это особый метод групповой развивающей и формирующей работы со своими возможностями, ограничениями и проблемами. По своей сути тренинг представляет собой форму обучения, получения новых навыков, открытия иных психологических возможностей. Особенность этой формы обучения состоит в том, что школьник занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания личного опыта, через контакт с другими учащимися, в деятельной форме.

Активный характер тренингового метода, его развивающий и формирующий потенциал, его продуктивность во многих деятельности, включая учебную, потенциал самопознания учащегося в тренинге, единство в нем общения и учения – все эти стороны тренингового метода многократно обсуждались в научной литературе, например, у Б. Д. Парыгина, К. Рудестама, Е. В. Сидоренко [7, 8, 9].

Оптимальность тренингового метода для развития творческого мышления школьников обусловлена и тем, что тренинг представляет собой совместную деятельность, а именно совместная деятельность, как указывает Е. П. Ильин, часто является эффективным стимулом творческой деятельности [5].

Одна из главных особенностей тренингового метода и одно из его главных достоинств – это его связь с игрой. Хотя игра и не является ведущей деятельностью школьников, она чрезвычайно эффективна в рамках тренинга, поскольку позволяет частично освободиться от излишней формализованности урочной системы, получить спонтанный опыт решения нестандартных задач, проявить самостоятельность, зачастую подавляемую на обычных «информационных» уро-

ках в рамках «знаниевой» образовательной парадигмы, а также стимулировать самопобуждение учащегося, создать новые мотивационные ресурсы, смоделировать опыт «чистого» переживания.

Преимущества игровой формы занятий на фоне классических достоинств тренингового метода как нельзя лучше соответствуют целям и задачам развивающих и формирующих программ творческого мышления, что нами неоднократно подчеркивалось [10, 12, 13, 14].

Несомненным достоинством тренингового метода является еще и то, что он в определенных модификациях подходит для психологической работы с учащимися разных возрастных групп: в случае с младшими школьниками тренинг будет включать в себя больше игровых элементов, опираться на интересы и корректироваться с учетом ограниченного опыта детей, в случае с подростками тренинг будет опираться на обусловленное возрастом стремление к межличностному взаимодействию и на мотив самореализации, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Итак, тренинговый метод с его интерактивным характером воздействия, большой долей самостоятельности участников и неформализованной процедурой оптимален для развития творческого мышления школьников. Однако следует отметить и типовые трудности, возникающие при реализации тренингового метода при развитии творческого мышления в условиях школы.

Во-первых, применение тренингового метода для развития творческого мышления в школе связано с проблемой психологической безопасности. Проблема психологической безопасности в образовательной среде была

подробно изучена А. И. Баевой, Е. Б. Лактионовой [1, 2, 6]. Авторы убедительно показали всевозможные психологические риски в образовательной среде современной школы, а формирование творческого мышления – работа, требующая от школьников высокого доверия и сопряженная с определенными личными рисками для школьников.

Во-вторых, настоящий психологический тренинг, выстроенный по канонам своего жанра, в школе возможен скорее в исключительных ситуациях. Условия школы не позволяют воплотить в жизнь ряд принципов тренинговой работы: конфиденциальность происходящего, психологическая безопасность участников, постоянство состава, определенная длительность каждой встречи и встреч вообще, конечность существования группы и др. Чтобы соблюсти принципы добровольности и постоянства состава, психологу нужно проявить чудеса изобретательности: с одной стороны, собрать группу добровольцев (это значит – после уроков), с другой стороны – удерживать школьников в группе, несмотря на их загруженность, наличие друзей вне группы, поздний час и прочее. Очевидно, что проведение полноценного тренинга предполагает, что дети остаются его постоянными участниками, что у них и у психолога есть возможность работать в комфортном изолированном помещении хотя бы 3–4 часа подряд после окончания занятий, а это проблематично.

В-третьих, у ребенка, прошедшего тренинговую группу в школе, могут возникнуть трудности с применением новых знаний и умений в жизни: вокруг свидетели того, как он это отрабатывал на занятиях.

В-четвертых, условия и содержание даже очень удачного с профессиональной точки зрения тренинга могут вступать в противоречие с условиями и содержанием основной образовательной программы, по которой обучаются дети. Так, например, погружение в атмосферу творческой свободы, решение задач при отсутствии четких правил и многочисленных ограничений, спонтанные проявления интуиции – все это, развиваемое на тренинговых занятиях, может оказаться не только невостребованным на обычных уроках, но даже вредоносным (например, учителя редко ценят спонтанность и ответы, основанные лишь на интуиции).

В результате тренинг как метод развития творческого мышления рискует оказаться

«вещью в себе», а полученные навыки не только не будут развиваться в обычном учебном процессе, но будут подавляться им. Разумеется, идеальным способом развития творческого мышления школьников стала бы согласованная психолого-педагогическая программа, при которой получаемые на тренингах эффекты могли бы закрепляться на обычных уроках, а развитие, стимулированное извне, могло бы переходить в саморазвитие, но такая программа потребовала бы не только создания собственно психологического формирующего комплекса, но и перестройки базового учебного процесса (что не представляется сколько-нибудь реалистичной задачей в настоящее время).

Следовательно, если реализовывать тренинг в условиях школы и использовать его в более или менее долгосрочной форме, речь должна скорее идти не собственно о тренинге в его классической форме, а о модификации тренинга – тренинговых занятиях. «Тренинговые» – потому что преследуют цель научить определенной деятельности, «занятия» – потому что они близки уроку: по длительности (точнее краткости), обязательности для всех, знаниево-навыковой направленности. В таких занятиях трудно сохранить романтический «дух» тренинга, но даже в них мотивационный и обучающий потенциал намного выше, чем на обычных уроках.

Тренинговые занятия в отличие от классического тренинга можно использовать: а) для всего класса, б) в режиме коротких встреч один или несколько раз в неделю, в) в ситуации довольно низкой психологической безопасности, характерной для школы.

Проведение тренинговых занятий позволяет осуществлять не мимолетное воздействие, а погружение в формирующую среду с ее особыми правилами, отличными от урочных, осуществлять воздействие на эмоциональной основе, закрепляя получаемые эффекты, стимулировать групповые процессы, способствующие инерционному развитию индивидуальных процессов участников, отходить от привычных для школьников стереотипов поведения.

При сужении классического тренингового метода до тренинговых занятий возникает еще одна существенная сложность: в ходе этих сравнительно коротких занятий требуется реализовать все принципы психолого-педагогического воздействия. Вот почему ин-

терактивные тренинговые занятия предъявляют достаточно жесткие требования к обучающим упражнениям, на что указывали А. Н. Воробьев, А. Б. Воронцов и др. [3, 4]. По мнению этих авторов, тренинговые занятия и упражнения по развитию творческого мышления должны: 1) содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные (это позволяет достигать целостного эффекта восприятия творчества, расставлять «эмоциональные якоря» и выходить на внутренние приемы самостимуляции); 2) возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных учебно-познавательных функций (для закрепления усвоенных навыков на всех психических уровнях); 3) обеспечивать реалистическое столкновение с проблемой, погружение в нее (активизируя тем самым наглядно-действенный тип мышления); 4) обеспечивать столкновение

противоположных понятий, образов, идей и демонстрировать недостаточность стереотипных приемов решения задач; 5) обеспечивать этап инкубации информации; 6) развивать готовность отказываться от стереотипного опыта; 7) развивать способность видеть многофункциональность вещей; 8) развивать способность использовать ассоциации; 9) развивать способность осознания. Мы в своих публикациях также неоднократно описывали принципы тренинговой работы с творческим мышлением в условиях школы [11, 13, 14].

Таким образом, несмотря на многочисленные трудности содержательного и организационного порядка, тренинговый метод является наиболее оптимальным для развития творческого мышления в условиях школы, но лишь при условии его модификации с учетом конкретных особенностей учебного процесса.

Л и т е р а т у р а

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
2. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
3. Воробьев А. Н. Тренинг интеллекта. – М.: МГУ, 1989. – 82 с.
4. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
6. Лактионова Е. Б. Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 41–53.
7. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 216 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 1999. – 380 с.
9. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 211 с.
10. Чернецкая Н. И. Интегральная концепция творческого мышления и его развития у школьников : моногр. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. – 321 с.
11. Чернецкая Н. И. Принципы развития творческого мышления школьников на основе его интегральной концепции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – Т. 12. № 1. – С. 76–79.
12. Чернецкая Н. И. Тренинговый метод развития творческого мышления школьников // Прикладные научные разработки – 2014 материалы X междунар. науч.-практ. конф. 25 июля – 5 августа 2014 г. – Том 11. Психология и социология. – Praha : Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2014. – С. 38–40.
13. Чернецкая Н. И. Формирование творческого мышления как интегрального психологического феномена // Человек и образование. – 2014. – №2 (39). – С. 71–75.

14. Семикин В. В., Чернецкая Н. И. К вопросу об определении креативности относительно творческого мышления // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2015. – С. 172–174.

15. Kashapov, M. M., & Leybina, A. V. (2009). Motivation of professional creative thinking. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 585-602.

