**Тренинг как форма работы со школьниками- подростками.**

**Психофизиологические особенности школьников 13-14 лет.**

В современной психологии существует целый ряд подходов к периодизации жизни человека. Различные авторы предлагают разные основания для классификации возрастных периодов.

Расхождения, которые наблюдаются в различных периодизациях, объясняются противоречивостью психического развития, обусловленного действием временных закономерностей, гетерохронностью, динамикой соотношения биологического и социального на протяжении всего жизненного цикла человека.

Различные возрастные классификации делят на две группы. Частные классификации посвящены отдельным отрезкам жизни, чаще детским и школьным годам. Общие классификации охватывают весь жизненный путь человека [8, с. 25-26].

Среди отечественных авторов возрастные периодизации предложены Выготским, Элькониным. Среди зарубежных наиболее известны психосексуальные стадии, предложенные Фрейдом (табл. 1. ) и Эриксоном.

Наиболее целостным считают подход к возрастному развитию, предложенный Эриком Эриксоном, который включает в себя поведенческий, социальный, духовный и соматический компоненты.

Эриксоновская модель представляет зрелость как серию из 8 стадий, включающих кризисы развития, которые должны быть успешно разрешены. Чем успешнее будет пройден каждый этап, тем легче идет последующее развитие.

Далее приводятся стадии развития личности, предложенные Э. Эриксоном:

1. Младенчество : базальное доверие / базальное недоверие.

2. Раннее детство: автономия / стыд и сомнение.

3. Возраст игры: инициативность / вина.

Табл. 1. Психосексуальные стадии развития.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| стадия | Возрастной период | Зона сосредоточения либидо | задача и опыт приобретненные или соответствующие уровню развития |
| 1. Оральная | 0-18 мес. (1,5 лет) | Рот (сосание, кусание, жевание)  нет зубов –сосание  после 6 мес. – режутся зубы | Отвыкание от груди, отвыкание, разрыв слияния с матерью |
| 2. Анальная | 1,5 – 3 лет | Анус (удержание кала) | Приучение к туалету (самоконтроль) |
| 3. Фаллическая (Эдипова) | 3 - 6 лет | Половые органы  Маструбация- развития чувственности | Идентификация себя со взрослым того же пола, который выступает образцом для подражания |
| 4. Латентная (скрытая) прим. Фрейд не выделял ее как самостоятельную стадию. | От 6 –12 лет | Отсутствует (половое, сексуальное бездействие) | Расширение социальных контактов со сверстниками, и акт познавания действительности |
| 5. Пубертат (половое созревание) | От 12- 16 лет | Половые органы (способность к гетеросексуальным отношениям) | Направленная на человека вне семьи (примерно равна \_любовь к другому человеку, приравненного к «семье») |

[18, с. 118].

4. Школьный возраст: трудолюбие / неполноценность (возраст от 6 до 12 лет).

5. Юность: эго - идентичность / ролевое смешение. Юность - самый важный периодом в психосоциальном развитии человека.

По Эриксону подростковый и юношеский возраст занимает центральное положение в формировании психологического и социального благополучия человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый подросток сталкивается с новыми социальными ролями и связанными с ними требованиями. Происходит оценка мира, формируется отношение к нему. Задача подростка состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты и т.д.) и создать единый образ себя (эго-идентичность), включающий осознание, как прошлого, так и предполагаемого будущего. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, — это верность, т.е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их.

1. Молодость: достижение близости / изоляция (примерно от 20 до 25 лет).

7. Зрелость: продуктивность / инертность (от 26 до 64 лет).

8. Старость: целостность эго/ отчаяние. Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека [18, с. 221].

Как видно из описанных выше классификаций, стадии развития, сменяя друг друга, сопровождаются возрастными кризисами.

Под кризисом понимают «переломный пункт в нормальном течении психического развития». В частности Выготский отмечал, что сущностью кризиса является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением [14, с. 384].

Кризис развития знаменует переход от одного этапа психического развития к другому. Он возникает как бы на стыке двух возрастов, когда один этап завершается, и начинается следующий. Источник кризиса – противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и способами деятельности.

Одним из таких кризисов является так называемый «кризис подросткового возраста» или «кризис полового созревания».Это название широко известно и надо отметить, именно этот кризисный период был описан первым среди прочих в научной литературе [14, с. 63]).

В 90-е гг. подростковый период обозначается примерным интервалом от 14 до 18 лет.

В наше время подростковым считается период от 11 до 15-16 лет.

Границы нечетки т. к. поведение подростков обусловлено глобальной физиологической перестройкой организма, связанной с половым созреванием, которое несколько раньше начинается у девочек (примерно на 2 года раньше по сравнению с мальчиками). Именно в этом возрасте наиболее четко проявляется проблема соотношения биологического и социального.

На разных этапах исторического развития общества возрастная периодизация несколько менялась, границы между ребенком и взрослым сдвигались. Причина такого сдвига - изменения социальной среды в историческом плане, в том числе как результат НТР и проч. Возрастные категории всегда обозначают не только биологические особенности, но и общественное положение, социальный статус человека.

Важнейшая психологическая особенность подростков — чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает его будущую взрослость. По сути, подросток еще ребенок, он не обладает автономностью, присущей взрослому, но в то же время все его устремления направлены на попытку расширить сферу самостоятельности. Появляется одно из основных противоречий возраста — между возросшим ощущением самостоятельности и психическими возможностями подростка, разрешение которого и ведет к психическому развитию.

Главной задачей на этом этапе для подростка становится обретение внутренней уверенности в себе, ясного самосознания и самоуважения, которые и делают человека способным поступать самостоятельно.

В переходном возрасте с физиологических позиций выделяют две фазы:

Первая фаза: (11-13 лет у девочек и 13-15 лет у мальчиков), совпадающая с пубертатным периодом, отмечается общее повышение возбудимости центральной нервной системы, приводящее к широкой генерализации возбуждения, к развитию фазовых состояний высшей нервной деятельности. Появляется тенденция к обобщению и перво-, и второсигнальных раздражений. Удлиняются латентные периоды условных рефлексов на словесные и укорачиваются – на конкретные сигналы. В этом возрасте отмечается снижение тонуса коры и возникают вегетативные нарушения, которые у девочек проявляются более ярко, чем у мальчиков.

Во второй фазе переходного возраста (13-15 лет у девочек и 15-17 лет у мальчиков), наиболее бурно протекающей, наблюдается у подростков психическая неуравновешенность***,*** характеризующаяся резкими переходами от экзальтации к депрессии и снова к экзальтации. В этом возрасте возникает негативизм в отношении взрослых и их установок, усиливается обидчивость, у девочек – склонность к слезам. В то же время возрастает роль словесных сигналов и укорачиваются латентные периоды на словесные раздражители при общем нарастании возбудительных и ослаблении тормозных реакций. [1, с. 71-74].

В психологическом плане выделяют три уровня процесса развития подростка (по Д. И. Фельдштейну): «локально-капризный» (10–12 лет) — стремление ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значения через решение частных задач. В этом процессе преобладает эмоционально окрашенное желание получить признание самого факта их взросления; «право-значимый» (12–13 лет) — развертывание потребности в общественном признании. Происходит освоение не только обязанностей, но и прав в семье, обществе; формируется стремление к взрослости не на уровне «Я хочу», а на уровне «Я могу», «Я должен»"; «утверждающе-действенный» (14–15 лет) — готовность к функционированию во взрослом мире, стремление применить свои возможности, проявить себя, осознание приобщенности к обществу в реально взрослой позиции [17, с. 33].

Выявление типичных сочетаний разных показателей социальной зрелости детей с 10 до 15 лет и позволяет выделять разные стадии подросткового периода.

Так, на первой стадии подросткового возраста (в 10—11 лет) ребенка характеризует своеобразное отношение к себе (принятие себя). Исследования особенностей этой стадии показали, что около 34 % мальчиков и 26 % девочек дают себе полностью отрицательные характеристики.

На второй стадии подросткового периода (в 12—13 лет) наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно отрицательное отношение ребенка к себе, обнаруживающее зависимость от оценок окружающих, прежде всего сверстников.

На третьей стадии этого возраста (в 14—15 лет) возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе и в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности.

Другим важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму осознания подростком, как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей.

На второй стадии ведущее место занимает рассмотрение черт своего характера и особенностей взаимоотношений с людьми. В это время происходит своеобразный скачок в развитии личностной рефлексии, что выступает как серьезный стимул для самовоспитания подростка. Возросшая критичность детей по отношению к особенностям своей личности типичнА для 35 % подростков [17, с., 23].

В данной работе предложена разработка тренинга креативности для детей 14-15 лет, т. е. подростков, находящихся на третьей стадией пубертатного периода. Как было сказано выше, в этот период происходит развитие личностной рефлексии, формируются предпосылки для самовоспитания, и возрастает критичность подростка по отношению к самому себе. В связи с этим развитие креативности имеет особое значение для положительной самоидентификации подростка с одной стороны, и принятия уникальности собственной личности и окружающих, с другой, тем более, что, наиболее значимым мотивом в подростковом возрасте, как указывают некоторые авторы является мотив «стремление к самосовершенству» [12].

Т. о. тренинг креативности способен помочь подростку раскрыть личностную индивидуальность и научить его «стремиться к совершенству» не как к навязанному извне идеалу, а как стремлению к саморазвитию.

Выводы:

1. Развитие человека носит стадийный характер.

2. Среди стадий развития выделяют критические этапы.

3. Подростковая стадия является критическим периодом психофизиологического развития человека.

4. Подростковая стадия включает 3 этапа развития: 10-11, 12-13, 14-15 лет.

5. Возраст 14-15 лет относят к критическому периоду, главной характеристикой которого является самооценка, сопоставление подростком своих личностных особенностей с идеалами и рефлексия.

**Креативность как основа творчества.**

Понятие креативности определяется неоднозначно авторами различных теорий.

Так, Айзенк рассматривает креативность как компонент общей умственной одаренности.

Термен и Кокс были проведены исследования по определению IQ с опорой на шкалу Стенфорда-Бине в попытке доказать связь уровня интеллекта с креативностью, однако первичные положительные данные оказались артефактами методики, т. к. в группу достижений включались как интеллектуальные так и творческие.

В концепции Дж. Гилфорда, креативность – универсальная познавательная творческая способность. Гилфорд выделил два типа мышления: конвергентное – ведущее к единственно верному решению задачи на основе множества условий и дивергентное – допускающее множество вариантов решения одной задачи. Последнее, по мнению Гилфорда, является основой креативности как общей творческой способности.

Согласно Торренсу креативность – это способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знании, дисгармонии.

Волах и Коган исключили в своих исследованиях строгий лимит времени, характерный для тестов, разработанных Гилфордом и Торренсом, что позволило взглянуть иначе на проблему креативности и ее связи с интеллектом. Тестируя учащихся школ 11-12 лет, они выявили четыре группы, в которых были представлены все возможные соотношения низкого и высокого уровней интеллекта и низкого и высокого уровней креативности. Было показано, что представители четырех групп отличались разными способами адаптации и решения жизненных проблем.

По мнению Медника, творческий процесс включает две составляющие: дивергентное мышление, которое лежит как бы на периферии, и конвергентное, увязывающее элементы проблемы, создавая единственное их сочетание, необходимое для ее решения.

В «теории инвестирования» Р. Стенберга, креативность, - это способность «покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой», иными словами предвидеть потенциал непопулярной идеи и развив ее «продать по высокой цене». Креативность, с точки зрения Стенберга, складывается из способности идти на разумный риск, готовности преодолевать препятствия, наличия внутренней мотивации, толерантности к неопределенности, готовности противостоять мнению окружающих [1, с. 593].

Невозможно говорить о креативности в отрыве от понятия «творчество». Рассмотрим наиболее известные воззрения на данное явление.

Существует два подхода к рассмотрению творчества: творчество, как создание продукта и творчество как процесс. Часто творчество оценивается по его результатам.

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидающую «...нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творчества, но в историю развития науки, искусства и т.д.».

По мнению М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты».

Определение творчества с процессуальных позиций выражено в понимании этого понятия В.М. Бехтеревым. Он определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта.

К. Роджерс понимает под творческим продуктом «создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой - обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни».

В зарубежной психологии выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: ориентированные на поиск источников; ориентированные на процесс.

В первую группу включены три подхода.

1. Психоаналитический подход утверждает, что творчество является результатом внутриличностных конфликтов. Творческий процесс по своей сути - экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления.

2. Гуманистическая психология считает, что творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс - это реализация естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий.

3. Д. Гилфорд и др. психометристы считают, что творческий потенциал индивида обусловлен генами и может быть измерен стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного.

Во вторую группу входят сторонники подходов, ориентированных на процесс:

1. «Ассоцианисты», которые считают, что творчество человека есть результат его способности находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы.
2. Гештальтпсихологи, придерживающиеся мнения, что творческое мышление - это не логические, пошаговые действия и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации.

В связи с вышеизложенными определениями креативности и творчества важно определить место креативности в творчестве и наоборот, рассмотреть существующие точки зрения на то, как соотносятся данные категории между собой [5, с. 590-618].

Понятие «креативность» стало психологической категорией только к началу 50-х годов 20 в. Пионером в области креативности является Дж.Гилфорд. С этого времени под креативностью понимается общая способность человека к творчеству, проявляясь в различных сферах его активности [7, с. 157-162].

В психологии творчество относят к креативному типу поведения, которому противопоставляется адаптивное. Главное в творчестве, как пишет В. Н. Дружинин внутренняя активность, как акт создания «идеала», образа мира, который решает проблему отчуждения человека и среды. Основной характеристикой творческого процесса является его бессознательность, спонтанность, часто связываемые с измененным состоянием сознания.

Пономаревым была разработана «структурно-уровневая модель центрального звена механизма творчества». Это центральное звено психологического интеллекта выглядит как две, проникающие одна в другую сферы: внешние границы сфер представляют собой абстрактные пределы мышления, нижняя – интуитивное мышление, а верхняя граница – логическое (Рис. 1).

Критерий творческого акта по Пономареву, есть переход с одного уровня на другой (от верхнего к нижнему) [5, с. 593].

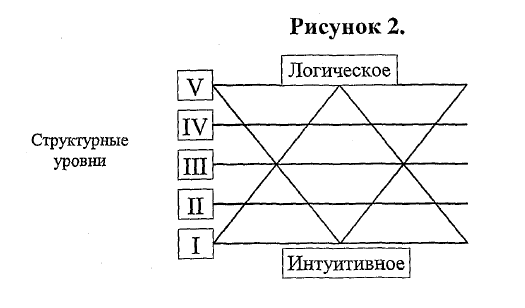


Рис. 1. «Структурно-уровневая модель центрального звена механизма творчества» Пономарева.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения. Смит и Карлсон рассматривают креативность с психоаналитической точки зрения, определяя ее как способность принимать материал из подсознания в сознание.

Человек – носитель творчества, а креативность – то, что определяет творчество, способствует творческому процессу. Т. о. креативность - способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Далеко не каждого человека можно назвать творцом, но, тем не менее, креативность проявляет себя во многих сферах жизни человека. Творческий характер имеют «действия ребенка, изобретающего со своими товарищами новую игру; Эйнштейна, формулирующего теорию относительности; домохозяйки, изобретающей новый соус для мяса, молодого автора, пишущего свой первый роман». [11, с. 412]. Человек может проявлять свою творческую сущность и через проблемное решение привычных, хорошо знакомых ситуаций.

Особое значение креативность имеет в профессиональной деятельности людей, работающих в сфере «человек-человек». Каждый человек обладает неповторимой уникальностью, что исключает возможность взаимодействия с людьми по определенному алгоритму, точно заданной схеме [21].

В связи с попытками раскрыть сущность креативного процесса Дж. Морено было введено понятие «теле», которое раскрывается через различия между проекцией (навязывание другим своих представлений и допущение их объективности) и ретроекцией (стремлением получить от окружающих их идеи и ощущения). Людей, обладающих развитой ретроекцией, как пишет Морено, люди и называют гениями, благодаря их способности ассимилировать опыт человечества за счет того, что «другие сами склонны раскрывать свои чувства навстречу «теле». «Теле» представляет собой возможность раздвигать границы личностного до невероятных пределов» [9, с. 36]. Т. о. можно сказать, что креативность есть то, что раздвигает границы сознания и способствует творческому проявлению личности.

Некоторые авторы (Комаров Р.В.) небезосновательно указывают на то, что « в попытке определить креативность психология творчества зашла в тупик». Выше мы определили креативность как предпосылку к творчеству. Однако, для лучшего понимания креативности и ее видов необходимо разобраться с видами творчества.

Итак, выделяют научное, техническое, художественное, музыкальное, литературное, педагогическое творчество с различными их подвидами.

Под научным творчеством понимают творчество, связанное с открытием явлений и общих закономерностей развития реального мира.

Среди особенностей научного творчества выделяют:

- опора на абстрактное, словесно-логическое мышление при решении научно-исследовательской задачи;

- продуктом научного творчества является новое знание, существующее в виде образов, понятий, умозаключений, теорий и абстрактных идей;

- процесс научного творчества заключается в *исследовании* реально существующего, но недоступного еще нашему сознанию (непознанного). Результатом исследования является получение нового знания или *открытия;*

Исследования в свою очередь делят на эмпирические и теоретические.

«Научное творчество – наивысший акт познания, характеризующийся оригинальностью, неповторимостью способов получения принципиально нового научного знания и повторимостью их результатов, акт, в основе которого лежит процесс преобразования интуитивного знания» [16, с. 157].

Техническое творчество связано с практическим (технологическим) преобразованием действительности. Оно близко по своим психологическим характеристикам научному творчеству, но имеет и отличия:

1. Оно опирается на наглядно-образные и наглядно-действенные компоненты мышления.

2. Процесс технического творчества выражается в изобретательстве, конструировании, а его продуктом является изобретение механизмов, конструкций, отвечающее запросам практики. Отсюда его рациональность и утилитарность.

3. То, что изобретается, не существует до его создания, хотя и опирается на уже имеющийся технический базис, на достигнутый уровень технического прогресса.

Художественное творчество связано с эстетическим освоением действительности и удовлетворением эстетических потребностей людей. Его особенности:

- опора в основном на наглядно-образное мышление, хотя имеют значение и

абстрактно-логическое, и наглядно-действенное мышление;

- реализуется художественное творчество в искусстве, а продуктом художественного творчества выступает художественный образ,

заключенный в каком-либо материальном объекте (картине, скульптуре и т. п.).

Педагогическое творчество – это поиск и нахождение нового в сфере педагогической деятельности. Первая ступень этого творчества – открытие нового для себя, обнаружение нестандартных способов решения педагогических задач. Эти способы уже известны, описаны, но не были использованы педагогом. Следовательно, речь идет о субъективной, а не о объективной новизне, или о том, что называется инновацией. Возможно и использование старого метода, приема в новых условиях. Вторая ступень – открытие нового не только для себя, но и для других, т. е. новаторство.

Частным видом педагогического творчества является импровизация.

Выделяют уровни творчества. Гизелин пишет о двух уровнях – низшем и высшем. Первый состоит в расширении области применения уже имеющихся знаний. Творчество высшего уровня связано с созданием совершенно новой концепции, в большей или меньшей степени революционизирующей науку. Примером такого творчества стало создание А. Эйнштейном теории относительности.

Л. А. Китаев-Смык выделяет три уровня творчества: компилятивном, проективном и инсайтно-креативном.

Компилятивный уровень связан с собиранием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

Проективный уровень имеет место, когда создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

Инсайтно-креативный уровень связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него («побочный продукт» интеллектуального напряжения по Я. А. Пономареву).

Личности, обладающие компилятивным уровнем творчества, могут хорошо разбираться в людях, проявлять коммуникативную креативность, быть хорошими администраторами, руководителями.

«Проективные творцы» становятся блестящими педагогами, создают

учебные программы, фундаментальные учебники. Этого не могли бы сделать «инсайтные творцы», увлеченные поиском неясного знания и мало склонные к методологическому классификаторству.

М. Боден также выделяет три типа творчества (креативности):

1) комбинаторную креативность – порождение новой идеи через необычную комбинацию (ассоциацию) известных идей;

2) исследовательскую креативность – обнаружение «белых пятен», формулирование проблем; творчество состоит в исследовании содержания, границ и потенциала концептуального пространства;

3) трансформационную креативность– выдвижение идей, немыслимых ранее: это научные прорывы на уровне парадигм, «новое слово в искусстве» и т. д. Это творчество в полном смысле слова [7, с. 19-23, 220-221].

Классификация социально-психологических типов креативности предложена Сбитневым А. В. в статье «Креатив и реклама»:

1. Психоневрологическая креативность возникает на почве глубоких психических отклонений, своим естественным состоянием противоречит утилитарности поведения общества.
2. Синергическая креативность, преодолевает утилитарность сознания энергетическими и психологическими особенностями поведения человека в группе ― снимает ограничения, наложенные на мыслительные процессы человека либо им самим, либо действующими социальными нормами.
3. Методологическая креативность возникает при преодолении утилитарности признанных технологий, узаконенных норм и правил. Методологическая креативность основана на моделировании.
4. Статусная креативность возникает в момент преодоления утилитарности сознания при смене автором его социальной позиции. Эффект реализации решений под воздействием статусной креативности возникает из положения автора, отличающего его в окружающем обществе.
5. Генетическая креативность ― это совокупность авторских достижений, основанная на богатых природных данных автора. Некая физиологическая особенность, отличающая креативную личность от остальных людей. Результат – создание шедевра.
6. Физиологическая креативность. Ее проявления основаны скорее на временных отклонениях состояния организма автора. Известно, что некоторые болезни стимулируют творческую деятельность.
7. Физиологическая креативность проявляется не только при заболеваниях, но и при смене образа жизни на более здоровый - спортивные мероприятия, отказ от вредных привычек, изменение дневного режима ― неизбежно повлечет за собой состояния, которые породят креативность.

Именно физиологическую креативность тренируют на креативных тренингах, где раскрывают утилитарные процессы через смену соотношения эмоционального и рационального их восприятия.

8. Интеллектуальная креативность преодолевает утилитарность безо всяких физиологических отклонений и проблем. Она близка к методологической, но имеет привязанность не к процессу, а к автору. Большой информационный запас позволяет маневрировать в привычных обстоятельствах непривычным образом и изобретать нечто новое. Интеллектуальная креативность подразумевает высокий интеллектуальный уровень развития автора.

9. Ролевая креативность возникает в момент преодоления личной поведенческой утилитарности сознания при смене автором его ролевой позиции. Осуществить описанное преодоление возможно, если поставить себя на место другого, осознать его потребности.

10. Пространственная креативность проявляет себя при смене обстановки, например после отпуска. Путешествие, смена обстановки приносят новые взгляды, новые идеи и решения. Оказавшись в непривычных условиях, среди незнакомых людей и подчиняясь другим законам и правилам поведения, человек становится иным, изменяются его мысли и чувства.

11. Бытовая креативность во многом тождественна ролевой и статусной, но может носить более локальный индивидуальный характер. Проявляет себя например, при перестановке мебели, переезде на новое место жительства.

12. Мировоззренческая креативность часто зависит от влияния окружения, агитации, от обстоятельств и образования.

13. Стимульная креативность часто проявляется под давлением внешних воздействий, угрозы, стимулирования или при внутренних изменениях жизненных мотивов автора. Яркий пример секретные НИИ и КБ, подчиненные НКВД / МВД СССР, в которых работали заключенные инженеры. Любая угроза потери комфортного состояния вызывает креативное стремление сохранить его [15].

Комаровым Р.В. предложена схема, объединяющая различные основания для выделения видов креативности (рис. 2.). В основу данной классификации легло деление креативности на творческий (как создание абсолютно нового) и ремесленный (как создание нового на основе имеющегося знания) компонетны.

Творчество - процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового. Креативность - потенциал, внутренний ресурс человека, способность человека обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения.

Т. о., креативность представляет собой способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Креативность включает в себя множество качеств, среди которых: быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, приверженность высоким эстетическим ценностям, степень детализации образа проблемы.



Рис. 2. Классификация видов креативного мышления. [20].

Для реализации данных способностей важно также самообладание и уверенность в себе.

Значительная часть проявлений креативности относится к особенностям мышления.

Д. Гилфордом, который считал необходимым для творчества интеграцию конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, регулятивного) мышления выделены следующие особенности, как результат этой интеграции:

- беглость как способность генерировать максимальное количество идей;

- гибкость как способность к порождению широкого многообразия идей;

- оригинальность как способность генерировать нестандартные идеи;

- точность как способность придавать завершенный вид продуктам мышления.

В креативном процессе выделяют следующие этапы, среди которых всегда отмечаются неосознаваемые, которые являются переходным звеном между начальным и конечным сознательным действием:

***Подготовка.*** Этот этап обусловлен появлением побуждения изменить ту или иную ситуацию, переставшую удовлетворять субъекта творчества.

На этом этапе субъект логически прорабатывает, анализирует ситуацию, собирает дополнительную информацию, на этом этапе происходит проверка, в которой совершаются многократные попытки применить для разрешения проблемы известные схемы и алгоритмы. Один из значимых критериев при выборе решения зачастую является аналогия.

Во время подготовки происходят углубление, детализация и прояснение образа проблемы, придание ему структуры.

***Фрустрация.*** Переход на этот этап происходит когда, проанализировав всю имеющуюся в его распоряжении информацию и возможные варианты решения, индивид не находит ответа, оказывается в тупике. Возникает ощущение, что решения в принципе не существует, что условия задачи некорректны.

Фрустрация, как этап креативного процесса имеет особое значение – это сигнал для реорганизации деятельности, осознания барьеров и стереотипов, препятствующих проявлению креативности, понимания недостающей информации и источников ее получения.

***Инкубация.*** Данный креативный процесс связан с функциональной асимметрии больших полушарий головного мозга.

В настоящее время принято считать, что левое полушарие отвечает за формирование дискретной, линейной модели мира, кодированной знаками и понятиями, связанной между собой причинно-следственными связями, а правое - за формирование непрерывной модели, в которой ведущую роль играют сложные образы реальных объектов, тесно связанные между собой эмоциональными отношениями.

Этап инкубации начинается в тот момент, когда индивид прекращает сознательную работу над проблемой, что связано с логическими операциями левого полушария, и проблема «передается» в правое полушарие. Из непрерывной правополушарной модели привлекается недостающая и вообще любая, имеющая отношение к задаче информация. Если в прошлом опыте есть необходимые «ключевые» образы, то они в итоге займут свое место в «пустотах» структуры решения.

***Инсайт.*** Инсайт - это кратковременный, но очень отчетливый этап креативного процесса, момент поступления в сферу сознания решения проблемы. Он характеризуется бурными позитивными эмоциями, оживлением, даже эйфорией. Это кульминационная точка креативного процесса, в которой проявляются результаты пролонгированной подготовки.

***Разработка.*** Разработка, или верификация, - завершающий этап творческого процесса, в ходе которого происходит проверка истинности полученного решения логическими средствами.

Этот этап может быть представлен двумя подэтапами:

- собственно проверка истинности инсайта (верификация). Иногда происходит опровержение идеи и возврат к этапу подготовки. Если истинность инсайта установлена, то процесс продолжается на втором подэтапе, продолжительность которого варьируется от нескольких секунд до нескольких лет. На стадии воплощения решающую роль играют навыки, умения, техники и ресурсы [13, с. 184-189, 24].

Кроме того, для проявления креативности необходимо наличие особой креативной среды, что, так или иначе, подтверждают все исследования. Также многие авторы акцентируют внимание на личностных особенностях творческого человека.

Такими личностными чертами являются:

1. Независимость суждений (личностные стандарты важнее стандартов группы).
2. Открытость ума, как готовность к новому и необычному.
3. Высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям.
4. Развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [5, с. 593].

Выводы:

* 1. Понятие креативности определяется неоднозначно авторами различных теорий.
  2. Креативность определяют как условие для творческого проявления.
  3. Креативность не зависит от рода занятий человека, его профессии.
  4. Креативность определяется средой и личностными особенностями человека.
  5. Кретивный процесс включает несколько этапов: подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт, разработка.
  6. Существуют различные классификации видов креативности по таким основаниям как: способ возникновения кративного продукта, среда, стимул и т. п.

**Особенности тренинга как метода психологического воздействия.**

Как и во многих других случаях для понятия «тренинг» не существует на сегодняшний день общепринятого определения.

Термин «тренинг» имеет несколько значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка.

Научные определения данного понятия так же неоднозначны.

В отечественной психологии известны следующие определения тренинга: Ю. Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. У Рубинштейна тренинг упоминается как способ перепрограммирования имеющейся модели поведения и деятельности человека. Л. А. Петровская рассматривает тренинг как средство воздействия с целью развития знаний, социальных установок, «умений и опыта в области межличностного общения», «средство психологического воздействия». По Г. А. Ковалеву тренинг это метод социально-психологического обучения. Б. Д. Парыгин понимает тренинг как активное групповое обучение навыкам общения в жизни и в обществе в целом.

Наиболее часто для определения тренинга в отечественной психологии используется термин «психологическое воздействие», но С. И. Макшановым был предложен термин «преднамеренное изменение», который лучше отражает динамику психологических феноменов человека-участника тренинга, а так же цель и результат тренинговой работы.

Так или иначе, в отечественной психологии сложилась традиция обозначать те виды тренинга, объектом воздействия в которых являются качества, свойства, умения, способности и установки, проявляющиеся в общении, социально-психологическим тренингом. Это понятие ввел в обиход М. Форверг. Т. о. выше перечисленные определения тренинга подразумевают именно социально-психологический тренинг в концепции отечественной психологической школы [9, с. 13].

Наиболее широкое понимание тренинга прослеживается в книге Дж. Морено «Театр спонтанности», в которой автор говорит о «проблеме недостаточности спонтанности для использования наличного интеллекта и мобилизации своих пробужденных эмоций», а так же необходимости создания детально проработанной программы, обеспечивающей «подготовку и переквалификацию людей в мировом масштабе в области спонтанности» [10, с., 21].

В данной работе под тренингом креативности понимается «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [13, с. 7-8].

Считается, что первые тренинговые группы, направленные на повышение компетентности в общении, были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название Т-групп. В их основе лежала следующая идея: большинство людей живут и работают в группах, но чаще всего они не отдают себе отчета в том, как они в них участвуют, какими их видят другие люди, каковы реакции, которые вызывает их поведение у других людей. По мнению К. Левина, большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте.

В 60-е гг. возникло опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений (social life skills training), который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития.

В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный (как говорилось выше) социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создаюшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. Первая в стране мононография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л. А. Петровской в 1982 г.

Сегодня этот метод активно используется в работе с детьми, родителями, профессионалами социономической (работа с людьми) группы, руководителями предприятий и организаций [13, с. , 25, 2].

Групповой психологический тренинг не сводится только к социально-психологическому. Область его применения значительно шире и не ограничивается развитием навыков эффективного общения и повышением коммуникативной компетентности.

Ю. Н. Емельянов отмечает, что термин «тренинг в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [2, с. 89]. Автор предлагает четко разграничивать учебный и тренировочный аспекты в работе группы, т. е тренинг – это не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом.

В настоящее время в литературе «тренинг» трактуется шире, так, например, специалист в области нейролингвистического программирования и акмеологии А. П. Ситников дает такое определение тренинга: «Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций» [2, с. 144]. «При этом под антропотехникой он понимает такую составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование "естественно данных человеку способностей" (М. К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру».

Расширение границ термина "тренинг" связано с расширением диапазона целей тренинга по сравнению с начальной целью, а именно развитие компетентности коммуникативных навыков.

Современные тернинги преследуют такие цели как личностный рост, обучение новым психологическим технологиям или отработка новых поведенческих паттернов.

Современный тренинг охватывает широкую область практической психологии, пересекающуюся с групповой психотерапией, психокоррекцией и обучением [2, с. 144-152].

Тренинги, будучи формой практической психологической работы, всегда отражают своим содержанием определенную парадигму направления в котором работает психолог, проводящий тренинговые занятия. Таких парадигм можно выделить несколько:

1) тренинг как своеобразная форма «натаскивания», при которой жесткими манипулятивными приемами при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного подкрепления «стираются» вредные, ненужные, по мнению ведущего;

2) тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения;

3) тренинг как форма активного обучения, целью которого является прежде всего передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;

4) тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Разное понимание психологического смысла тренинга находит свое отражение и в разнообразии той роли, которая отводится ведущему: собственно ведущий, руководитель, директор группы, тренер, эксперт, фасилитатор и др. «Дрессировщик» полностью берет ответственность на себя за изменения, происходящие в участниках, и абсолютно не интересуется уровнем осознанности групповых и внутриличностных процессов.

«Учитель» способен осуществлять сотрудничество с участниками, однако занимает обычно позицию «сверху» и не рискует полностью отдавать членам группы ответственность за них.

«Ведущий» берет на себя ответственность только за создание для участников благоприятных и безопасных условий, в которых возможен старт самоизменений [23].

Основная цель социально-психологического тренинга — повышение компетентности в общении. Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т. д. Смешивать разные задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, — вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы [10].

Так, работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов:

Принцип активности

В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Принцип активности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам.

Принцип исследовательской творческой позиции

Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности.

Исходя из этого принципа, работа тренера заключаете том, чтобы тренировать новые способы поведения.

В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность [10, с. , 25].

Принцип объективации (осознания) поведения.

В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь.

Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок.

Последовательная реализация названных принципов — одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия.

Кроме специфических принципов работы тренинговых групп, можно говорить и о специфическом принципе работы тренера, который заключается в постоянной рефлексии всего того, что происходит в группе. Эта рефлексия осуществляется за счет того, что тренер все время — приступая к проведению тренинга, планируя работу на день, непосредственно в процессе работы — задает себе три вопроса: Какой цели я хочу достичь? Почему я хочу достичь этой цели? Какими средствами я собираюсь ее достичь?

Ответ на второй вопрос дают диагностические исследования тренера во время работы с группой. Объектами диагностики являются: — содержательный план работы;

— уровень развития и сплоченности группы, характер отношений, складывающихся между ее участниками;

— состояние каждого участника группы, его отношение к себе, к другим, к тренингу.

Эффективность тренинга во многом зависит не только адекватности осуществляемой тренером диагностики, но и того, насколько большим арсеналом средств он обладает для достижения той или иной цели.

Первый шаг в решении задачи выбора средств — это выбор методического приема. К наиболее часто применяемым относится: групповые дискуссии, ролевые игры, психодрама и ее модификации, психогимнастика.

Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется следующими факторами:

1) содержанием тренинга,

2) особенностями группы,

3) особенностями ситуации,

4) возможностями тренера.

[13, с. , 25].

На сегодняшний день групповой психологический тренинг используется:

1) в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний;

2) для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии;

3) для социально-психологической подготовки руководителей промышленного производства [13, с. , 25, 22].

Специфическими чертами тренингов, совокупность которых позволяет выделять их среди других методов практической психологии, являются:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;

- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;

- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (так называемые группы-марафоны);

- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);

- акцент па взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации "здесь и теперь";

- применение активных методов групповой работы;

- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;

- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

В рамках этих черт существует огромное количество модификаций тренингов. Одним из ключевых отличий является разброс во времени работы групп: от двух дней до пяти и более лет с еженедельными встречами (например, в групп-анализе).

Важной общей чертой тренингов, как подчеркивалось выше, является их стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы. Как правило, в процессе любого тренинга можно выделить три основных стадии: начальную, рабочую и конечную. Иногда эти стадии характеризуют как этапы "оттаивания", "изменения", "замораживания" [25].

Отечественный психолог В.Ю. Большаков, обобщая опыт многих тренеров-психологов, выделяет 4 (четыре) стадии развития тренинговой группы: 1) стадия знакомства участников группы друг с другом и тренером; 2) стадия агрессии (фрустрационная); 3) стадия устойчивой работоспособности; 4) стадия распада группы (умирание) или стадия прощания.

**1. Стадия знакомства.** Стадия знакомства представляет собой обмен приветствиями и краткой информацией о себе. Во время знакомства проявляются те особенности человека, которые являются следствием его предыдущего опыта. Значимой особенностью этого этапа является то, что участники предстают друг перед другом нераскрытыми, не стараются донести до других свои глубинные мысли и чувства.

**2. Стадия агрессии.** Можно сказать, что начинается она одновременно со стадией знакомства, протекает параллельно ей и продолжается тогда, когда стадия знакомства уже завершилась. Выделяют два этапа в стадии агрессии. 1 – этап. Эта стадия начинается с высказывания некоторыми участниками группы претензий (заявок) на какую-нибудь социальную роль или социальную нишу (например, лидера, эксперта, противника или оппозиционера, козла отпущения – по Шиндлеру). 2 – этап. После того как все роли распределены происходит проверка группой самой себя на опасность извне. В настоящем у тренинговой группы существует один возможный враг – тренер (как человек, обладающий возможностями манипулирования группой, не считаясь с интересами ее участников). Если тренер ощущает, наблюдает в группе большой агрессивный потенциал, то его нужно выпустить на себя, иначе группа выпустит его на кого-нибудь из участников. Однако нельзя заводить конфликт между тренером и группой слишком далеко.

На распределение социальных ролей влияют, в основном, три фактора:

1) степень успешности выполнения каждым участником ритуала знакомства;

2) результаты «турнирных боев», и то, как проявили в них себя члены группы;

3) степень успешности каждого члена группы в противостоянии внешней опасности (тренеру).

**3. Стадия устойчивой работоспособности**. Теоретически группа так и пребывает на этой стадии до конца тренинга. В действительности, на практике бывают разные варианты: – на стадии работоспособности могут возникать провалы в работе группы; – иногда группа может просто умереть раньше времени.

**4. Стадия распада группы или прощания**. Тренинговая группа должна закончить свое существование как социальная структура, выполнив все поставленные перед ней задачи. В этом случае горечь предстоящего расставания у участников компенсируется, в определенной степени, радостью от успеха работы. На данной стадии, чтобы у участников после окончания занятий не осталось тягостного чувства, следует провести ритуал прощания. Он может включать следующие элементы: обмен адресами и телефонами; планы возможной совместной работы; обещания писать письма; чаепитие и т.п. [6, с. 13].

Выводы:

1. Тренинг – активная форма воздействия на психику человека.

2. Тренинг включает несколько стадий: знакомства, агрессии, устойчивой работоспособности, распада.

3. Эффективность тренинга зависит от адекватности осуществляемой диагностики и арсенала средств, которые использует тренер, его роли.

4. Тренинг широко применяется в социальных группах.

**Список литературных источников и интернет-ресурсов:**

1. Алейникова Т.В. «Возрастная психофизиология». Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Ростов-на-Дону, 2002, 147 с.
2. Вачков И.В.Основы технологии группового тренинга. М: Издательство "Ось-89", 1999, 176 с.
3. Гилфорд Д., Три стороны интеллекта задач в Сб.: Психология мышления, М., «Прогресс», 1965 г., 525 с.
4. Гуманистическая и трансперсональная психология. Хрестоматия. Серия: Библиотека практической психологии. Сост. К.В. Сельченок. Минск, Москва Харвест, АСТ. 2000г. 592с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000.- 318 с.
6. Захарова Г.И.Теория и методика психологического тренинга / Учебное пособие. Челябинск. Издательство ЮУрГУ, 2008, 44 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности.: Питер; СПб.; 2009, 434 с.
8. Крылов А. А. Психология: учебник (2‑е издание)»: Издательство Проспект; 2005, 494 с.
9. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб., 1993.
10. Морено Дж. Театр спонтанности: Пер с англ. - Красноярск: Фонд Мент. Здоровья, 1993. - 125 с.
11. Немов Р.С. Психология Книга 2. Психология образования, 2-е издание. Москва. «Просвещение» <ВЛАДОС> 1995, 608 с.
12. Посаженникова А.О. Уровни развития нравственного сознания и социально-психологические свойства личности в ранней юности. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. / <http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/2_2010/58_61.pdf>
13. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н. Ю. Хрящевой. – спБ. «Речь», Институт тренинга, 2001. – 256 с.
14. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. Реана А.А. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002 - 656 с.
15. Сбитнев А. В. Креатив и реклама // Журнал «Реклама. Теория и практика». 03 (21)2007.
16. Творчество: теория, диагностика, технология: словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Т. А. Барышевой. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. 293 с.
17. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. - №6.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. - 608 с.
19. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) - учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Москва. Гардарики, 2005, 349 с.