

# **Рефлексивный подход к проблеме формирования групповой способности к совместному творческому мышлению**

Растянников А.В.

Исследования формирования творческого мышления имеют весьма серьезную традицию в психологии. Весомый вклад в изучение этой проблемы внесли работы П.Я.Гальперина, а также его сотрудников, последователей и учеников. С нашей точки зрения, особую актуальность представляет разработка теории и практических методов формирования творческого мышления не только у отдельного индивида, но у группы людей и даже целой организации. В данной статье описывается исследование возможностей формирования способности к творческому мышлению у группы, которое опирается на рефлексивно-гуманистический подход в психологии (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, И.В.Байер, Е.П.Варламова, Г.И.Катрич, Н.Б.Ковалева, Е.З.Кремер, С.Н.Маслов, О.А.Полищук, Г.Ф.Похмелкина, А.В.Растянников, А.С.Сухоруков, Т.В.Фролова и др.). Начало данному исследованию положил целый ряд работ И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова, связанных с изучением ведущей роли рефлексии в организации творческого мышления и саморазвитии творческой личности.

## **Теоретические предпосылки исследования**

С нашей точки зрения, формирование групповой способности к совместному творческому мышлению можно рассматривать как развитие *компетентности в совместном творчестве*, причем как у отдельных членов группы, так и у группы в целом.

Сама по себе категория компетентности становилась предметом исследований в различных сферах психологии. Так, например, имеются работы, посвященные изучению коммуникативной (Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., 1985; Петровская Л.А., 1989; Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991), социально-психологической (Берестова Л.И., 1994), аутопсихологической (Ситников А.П., Деркач А.А., Елшина И.В., 1994), рефлексивной (Полищук О.А., 1995) компетентностей, однако проблема собственно компетентности в совместном творчестве и возможности ее развития остались неисследованными, хотя предпосылки изучения этого вида компетентности имеются в вышеупомянутых работах.

Развитие компетентности в совместном творчестве (и соответственно – формирование групповой способности к совместному творческому мышлению) возможно через воздействие на содержание и форму знаний и представлений, составляющих основу этой компетентности. Немного позже мы более подробно рассмотрим структуру компетентности в совместном творчестве, а сейчас вкратце остановимся на том, какой смысл мы вкладываем в само понятие «совместное творчество» в данной статье.

В психологии можно выделить две линии **исследования коллективного творчества**: изучение процесса группового решения творческой задачи (Кричевский Р.Л., 1969; Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983; Семенов И.Н., 1973, 1990; Панюшкин В.П., 1975; Найденов М.И., 1988 и др.) и исследование сложившихся творческих коллективов (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990; Ярошевский М.Г., 1978, 1982; Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А., 1987; Дубовская Е.М., Иванов М.А., 1990).

В исследованиях коллективного творчества многие авторы уделяют внимание его психологическим механизмам, а также структуре группового взаимодействия. Так, Я.А.Пономарев и Ч.М.Гаджиев в качестве центрального ядра механизма группового решения творческой задачи выделяют преобразование побочного продукта деятельности в прямой и подчеркивают необходимость гибкой, подвижной ролевой структуры в группе, которая с большей вероятностью способствует появлению и преобразованию побочного продукта. И.Н.Семенов, выделяя в дискурсивном мышлении субъектов, решающих творческую задачу, два основных уровня – содержательный и смысловой – говорит о регулятивной функции смыслового уровня по отношению к содержательному, причем в смысловой уровень входят личностный, коммуникативный, кооперативный подуровни. М.И.Найденов отмечает разные типы кооперации в группе при решении творческой задачи: "ограниченное единство", "лидерство-подавление", "единство-дифференциация" и "единство-интеграция". Рассматривая творческую деятельность научных коллективов, М.Г.Ярошевский и его сотрудники предлагают программно-ролевой подход к изучению научного коллектива, в котором вводится понятие научно-исследовательской программы, определяющей направление деятельности коллектива, и понятие "ролевого ансамбля", необходимого для реализации данной программы.

На основании обзора литературы по коллективному творчеству и обобщения тех предметных сфер, которые становились объектом изучения у разных исследователей, нами предлагается следующее представление о структуре совместного творчества:

совместное творчество, как целостный процесс взаимодействия субъектов при решении творческой задачи, включает в себя по крайней мере четыре сферы:

- 1) интеллектуальную (относящуюся к предметному содержанию задачи и мыслительным операциям, направленным на ее разрешение),
- 2) личностную (индивидуальное самоотношение каждого члена группы к себе, как к творческой личности, и личностные поступки, направленные на преодоление конфликтности ситуации, связанной с творческим поиском),
- 3) коммуникативную (процессы межличностного восприятия, общения, взаимопонимания в группе),
- 4) кооперативную (процессы взаимодействия членов группы, кооперации их творческих усилий, ролевая структура творческого взаимодействия).

На основании выявленных Семеновым И.Н. и Степановым С.Ю. критериев творческих задач (наличие в задаче нескольких предметных сфер, что усложняет ее условия; латентный характер некоторых условий задачи, которые субъекту, решающему задачу, необходимо вычленять самостоятельно; провокация субъекта на выдачу стереотипного неправильного ответа на вопрос задачи; множество возможных вариантов толкования изначальных условий задачи) нами был выдвинут еще один критерий, касающийся непосредственно коллективных творческих задач: уровень проблемности задачи должен превышать уровень наличных знаний и умений (компетентности) каждого члена группы, т.е. *для любого* человека в группе данная задача должна быть творческой.

### ***Компетентность в совместном творчестве***

Под компетентностью в совместном творчестве (далее КСТ) мы понимаем способность личности или группы наиболее продуктивно и гармонично организовать совместное взаимодействие при решении группой таких задач, которые выходят за рамки опыта всех членов группы, включая наиболее способных и опытных, и которые именно в этом смысле являются задачами на совместное творчество. В качестве субъекта, обладающего компетентностью в совместном творчестве, может выступать как отдельный индивид, так и группа людей, и таким образом можно говорить соответственно об индивидуальной и групповой КСТ. Рассматривая компетентность в совместном творчестве, можно выделить в ней структурный, динамический и содержательный аспекты.

*Структурный аспект КСТ.* Компетентность в совместном творчестве является сложноструктурным образованием. Это своего рода мета-компетентность, включающая в себя несколько разных компетентностей. Последние, в свою очередь, определяются наличием в процессе совместного творчества четырех сфер, в которых разворачивается взаимодействие его участников: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной.

Способность субъекта конструктивно действовать в той или иной сфере групповой инновационной деятельности является основой его соответственно интеллектуальной, аутопсихологической, коммуникативной и кооперативной компетентностей. КСТ является мета-компетентностью, и включает в себя все четыре типа компетентности.

Говоря о компетентности в совместном творчестве, в ней можно выделить две составляющие: осведомленность, знание человека о процессах группового творческого мышления, и способность действовать в конкретной ситуации, требующей мобилизации творческих ресурсов членов группы. Поэтому правомерно будет обозначить в компетентности такие структурные составляющие, как эксплицитное знание и имплицитное знание. Главной характеристикой эксплицитного знания является его осознанность, вербализованность и транслируемость другим людям.

Имплицитное знание, или в терминологии Ж.Верньо знание-действие, является реальным основанием, регулятивом поведения человека в той или иной ситуации. В имплицитном знании можно обозначить такие две его составляющие, как 1) ориентировка в ситуации, или актуализация знания, выраженная в понятийных или образных формах мышления, и 2) собственно поведение в ситуации, или реализация знания, выражающаяся в тех или иных поступках субъекта и его мыслительных операциях. Для самого субъекта его имплицитное знание имеет не только когнитивную природу, но и ценностно-смысловую, поскольку позволяет ему целостным образом организовывать свое поведение в проблемно-конфликтной ситуации. Более подробно различия между имплицитными и эксплицитными представлениями будут рассмотрены ниже.

Имплицитные и эксплицитные представления индивида и группы могут формироваться относительно каждой из четырех выделенных нами сфер групповой работы при решении творческих задач: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной.

*Динамический аспект КСТ* связан с тем, как компетентность проявляется в самом процессе группового взаимодействия по решению творческой задачи. Важной процессуальной характеристикой компетентности в совместном творчестве является *рефлексивность*. Роль рефлексии в организации творческого мышления обоснована во многих исследованиях (Я.А.Пономарев, Н.Г.Алексеев, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, В.К.Зарецкий и др.). Исходя из понимания рефлексии в контексте рефлексивно-гуманистического подхода в психологии, Полищук О.А. и Степанов С.Ю. приводят следующее определение рефлексивности: "рефлексивность - это качество, свойство типа личности, ценностной ориентации, способа жизнедеятельности, особенности общения людей, их взаимодействия, в процессе осуществления которых разворачивается рефлексия во всей своей полноте" (Степанов С.Ю., Полищук О.А., 1995).

При групповом решении творческой задачи предметом рефлексии может быть имплицитное содержание, относящееся к четырем вышеописанным сферам группового творческого мышления: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной. Осуществление личностью и группой в ситуации коллективного разрешения творческой задачи целостной рефлексии своих имплицитных представлений, регулирующих поведение и являющихся неполными, неадекватными для данной ситуации, а также осуществление ими достройки этих представлений до более полных и адекватных является свидетельством их компетентности в совместном творчестве.

Компетентность в процессе совместного творчества проявляется также в *специфической форме лидерства*. В социальной психологии существует множество определений и классификаций лидерства, в частности теорий возникновения лидера в группе. Наиболее распространенным, является выделение инструментального и эмоционального типов лидерства, которое у разных авторов имеет различные вариации и разные терминологические обозначения: например, лидер, ориентированный на задачу, и лидер, ориентированный на людей. На наш взгляд, в отношении ситуаций коллективной инновационной деятельности эта типология лидерства может быть расширена.

В нашей работе мы дадим свое определение лидерства в совместном творчестве: лидером в совместном творчестве является тот, кто, с одной стороны, открывает членам группы новые возможности самоактуализации, самореализации, а также само- и взаиморазвития, так или иначе связанные с процессом решения творческой задачи, а с

другой - обеспечивает мобилизацию, проявление и обогащение творческого потенциала коллектива в целом.

Исходя из этого определения, можно допустить, что в процессе совместного решения творческой задачи в группе возможно появление нескольких лидеров. Возможность множественности лидеров при совместном творчестве станет понятна, если принять во внимание тот факт, что в группе существует множество сфер групповой творческой деятельности. То, что лидеров в группе несколько, не только не препятствует процессу совместного решения (что может быть в случае, если в группе задействован только один план мышления, в котором выявилось несколько лидеров, вступающих между собой в конкурентные отношения), но способствует ему, поскольку позволяет разворачиваться в группе сразу нескольким сферам совместного мышления.

Поскольку групповая компетентность предполагает, что все четыре сферы группового мышления будут протекать эффективно и продуктивно, это означает, что в группе должен быть кто-то, кто выступает инициатором, лидером по отношению к другим членам группы в той или иной сфере совместного творчества. Так, человек, который предлагает наиболее продуктивные идеи по содержанию задачи, намечает мыслительные ходы, рефлексивует продвижение группы в предметно-операциональном аспекте задачи, выступает в роли интеллектуального лидера. Член группы, чье отношение к самому себе в процессе решения творческой задачи является для других эталоном и позволяет им более успешно самореализовывать себя в совместном творчестве, выполняет функцию лидера в самоотношении, т.е. личностного лидера. Человек, обращающий внимание остальных на то, чтобы выслушивать мнения всех в группе, своим отношением создающий атмосферу доброжелательности, пытающийся встать на позицию партнера, задающий тон непредвзятого, открытого отношения к мнениям каждого в группе, стремящийся найти рациональное зерно в рассуждении каждого, достигающий взаимопонимания, является коммуникативным лидером. Член группы, берущий на себя инициативу в организации такой формы группового взаимодействия, которая позволяет максимально полно объединить и скоординировать между собой мыслительные усилия разных членов группы, проявляет себя как кооперативный лидер.

Данные лидерские функции могут как осуществляться одним человеком в группе, так и быть распределенными между несколькими людьми, и проявление субъектом того или иного вида лидерства при коллективном решении творческой задачи указывает на его компетентность в совместном творчестве.

*Содержательный аспект КСТ* связан с тем, какие именно имплицитные представления субъекта о коллективном творчестве выступают регулятивами его поведения при совместном решении творческих задач. Таким образом, здесь речь идет о качественной характеристике этих представлений и их адекватности для организации именно творческого процесса в группе. Однако, прежде чем перейти к рассмотрению содержательной типологии возможных имплицитных представлений о совместном творчестве, сделаем краткий экскурс в предысторию изучения в психологии имплицитного знания и разведения имплицитных и эксплицитных представлений.

### ***Имплицитное и эксплицитное знание***

Обратимся к наработанным в психологии научным представлениям о двух типах знания: имплицитном и эксплицитном. Концептуальные различия, близкие к различению имплицитного и эксплицитного знания, присутствуют в разных направлениях психологии, и при этом для их обозначения употребляются разные термины. Так, в информационном подходе (когнитивная психология) вводится различие "декларативного знания" и "процедурного знания" (Anderson J., 1976,1978). Декларативное знание рассматривается как знание, существующее в виде схем, т.е. знание, относящееся к каким-либо объектам действительности. Кроме схем, отображающих объекты, существуют также процедуры или процедурное знание, построенное в форме логической импликации "если..., то...". Процедурное знание отвечает за применение декларативного знания в зависимости от конкретной ситуации, требующей разрешения.

В исследованиях процесса решения сложных задач (Broadbent D.E., 1977) было обнаружено рассогласование между способностью субъекта решить задачу и его объяснением того, как ему это удалось. Аналогичный факт описан в работах Я.А. Пономарева, где он нашел отражение в различении интуитивного и логического уровней творчества. Таким образом, знания, на которые опирается субъект при решении какой-либо задачи (в том числе и творческой), не всегда являются для него ясными и осознанными.

"Знание-в-действии" (Верньо Ж., 1995) явилось предметом изучения в женевской школе интеллекта. Исследуя развитие интеллекта у детей, Ж.Пиаже предлагал им задачи на совершение каких-либо действий и при этом выявлял своего рода логику действия ребенка, логические структуры, стоящие за его действием. Позже структуры, стоящие за действием ребенка при решении им математических задач, были названы

Ж.Верньо "понятиями-в-действии" и "теоремами-в-действии", которые составляют "схему действия". Представления, лежащие в основе практического действия субъекта, стали предметом исследований Б.М.Теплова (1961), К.А.Славской (1968), А.Нгуен-Ксуан (1996), Ж.Крепо (1996), С.Пуатрено, Ж.-Ф.Ришара (1996), Р.Самурчай, Ж.Рогальски, П.Рабарделя (1996) и др. Помимо исследований имплицитных знаний субъекта о физической и математической реальности в психологии существует также значительный ряд работ, посвященных имплицитным представлениям субъекта о человеческих способностях и социальных отношениях (К.А.Абульханова-Славская, Г.М.Андреева, В.Н.Дружинин, Э.Дюркгейм, Дж.Келли, С.Московичи, Р.Д.Стернберг, С.И.Торндайк, Д.В.Ушаков и др.)

Например, Р.Д.Стернбергом разводятся эксплицитные теории (официальные, имеющие научный статус) и имплицитные психологические теории, на которые опирается человек в своей повседневной жизни, когда выносит суждения о других людях, их психологических способностях и качествах. В частности им изучались имплицитные теории интеллекта, мудрости, творчества и одаренности.

В концепции Дж.Келли, по сравнению с представлениями об имплицитном знании в когнитивной психологии, имплицитные теории ("конструкты" в терминологии Дж.Келли) рассматриваются не только в их познавательно-интеллектуальном аспекте, но также и в личностном. Так, на уровне поведения человека его конструкт проявляется как «открытый личностью способ поведения», т.е. позволяет человеку успешно строить свое поведение и поэтому является личностно значимым образованием. Кроме того, в теории Дж.Келли важным продвижением в понимании имплицитного знания является рассмотрение не только структуры личностных конструктов, но также и процессов их динамики и изменения. Изменение же становится необходимым в тех ситуациях, которые не могут быть полностью объяснены субъектом на основе его прежних конструктов.

Можно сказать, что в исследованиях имплицитных представлений существуют два взаимодополняющих подхода: имплицитные представления как основа мировоззрения субъекта и имплицитные представления как основа поведения субъекта при решении им конкретных задач. В данной статье под имплицитными представлениями понимаются те представления, которые обуславливают поведение субъекта в реальных ситуациях, как «схема действия» (в понимании Ж.Верньо) в них, причем в нашем случае в качестве таких ситуаций выступает групповое решение творческих задач.



### ***Типы имплицитных представлений о совместном творчестве***

Возможно выделить особую типологию имплицитных представлений, которые могут выступать основанием поведения субъекта (как отдельной личности, так и целой группы) при коллективном решении творческой задачи. Тип имплицитных представлений - это характеристика той «логики», которая стоит за действием субъекта. На основании описанных в литературе типов взаимодействия (конкуренция, кооперация - Г.М.Андреева), стилей руководства (либеральный, авторитарный, демократический - К.Левин, Г.М.Андреева, А.Л.Журавлев), типов управленческих систем (попустительская, авторитарная, демократическая, сотворческая - Е.П.Варламова, С.Ю.Степанов), типов кооперации в группе при решении творческой задачи (ограниченное единство, лидерство-подавление, единство-дифференциация, единство-интеграция - М.И.Найденов) нами выделены четыре типа имплицитных представлений, которые могут составлять логику действия субъекта в ситуации групповой работы по решению творческой задачи: попустительско-конкурентные, авторитарно-исполнительские, демократическо-сотруднические, развивающе-сотворческие.

Имплицитные представления субъекта о ситуации совместного творчества могут касаться различных аспектов этой ситуации. Такими аспектами могут быть, например, отношения «лидер-ведомый (ведомые)», условия возникновения проблемно-конфликтной ситуации, требующей управленческого вмешательства, порядок принятия и реализации управленческого решения, система мотивирования сотрудников организации и т.п. В литературе по управленческому и организационному консультированию совокупность таких имплицитных представлений сотрудников организации описывается как часть организационной культуры, в которую входят также и другие составляющие, такие как ценности, ритуалы и церемонии, нормы, психологический климат коллектива (Schein E.H., 1988; Пригожин А.И., 1995; Кузьмин А.И., 1995; Моргунов Е.Б., 1996).

Например, относительно условий возникновения проблемно-конфликтной ситуации, требующей управленческого вмешательства, субъект может полагать, что она должна возникнуть в группе самопроизвольно (попустительское представление), что она должна быть предъявлена ему (или группе) руководителем (авторитарно-исполнительское представление), что члены группы сами могут выдвигать проблемы для разрешения (демократическо-сотрудническое представление), или что проблема может возникнуть в результате коллективной перспективной рефлексии, т.е.

предвосхищения и прогнозирования коллективом скрытых возможностей своего развития (развивающе-сотворческое представление). Ниже, в табличной форме приводится более подробное описание каждого типа имплицитных представлений, раскрывающегося в четырех сферах совместного творчества. Для удобства имплицитные представления сформулированы в виде утверждений.

**Таблица 1. Типы имплицитных представлений о совместном творчестве.**

<b>Сферы совместного творчества</b>			
<u>Интеллектуальная</u> (представления субъекта о задаче и способах ее решения)	<u>Личностная</u> (представления субъекта о себе как о личности, члене группы)	<u>Коммуникативная</u> (представления субъекта о своих партнерах, их личностных качествах)	<u>Кооперативная</u> (представления субъекта о группе в целом, способах взаимодействия)
<b>Имплицитные представления попустительско-конкурентного типа</b>			
"Задача - предмет для высказывания своего мнения, которое является единственно возможным и правильным в данной ситуации".	"Необходимо отстоять свое мнение. Изменить свое мнение значит изменить себе".	"Межличностная конфликтность и конкуренция способствуют нахождению творческого решения. Точка зрения другого в группе продвигает меня, только будучи для меня препятствием".	"Взаимодействие, в котором каждый сам за себя и против всех, способствует порождению множества идей; в споре рождается истина. Лучший путь к открытию - противоборство мнений".
<b>Имплицитные представления авторитарно-исполнительского типа</b>			
"Задача "спускается сверху" руководителем и есть то, что необходимо решить. При различии мнений о путях решения нужно придерживаться одного - наиболее правильного".	"Я достаточно (или недостаточно) компетентен в данной задаче, я знаю (или не знаю) правильное решение, либо путь к нему".	"Мой партнер достаточно (или недостаточно) компетентен в данной задаче. Степень его участия в обсуждении проблемы, принятии решения и взятии на себя ответственности за него должна соответствовать уровню его компетентности".	"Успех группы зависит от наличия сильного лидера, который способен организовать группу; способность к лидерству, как правило, врожденная. Менее компетентные люди в группе должны подчиняться более компетентным".
<b>Имплицитные представления типа "демократическое сотрудничество"</b>			
"Задача дает возможность коллективного обсуждения; решений может быть несколько, и оптимальным будет то, которое примет подавляющее большинство группы".	"Моя точка зрения имеет право на существование, нужно открыто представлять свою позицию, однако при этом ориентироваться на мнение большинства членов группы".	"Необходимо прийти к согласию и удовлетворению интересов большинства членов группы".	"Коллективный разум сильнее и продуктивнее индивидуального. Чем большее число членов группы выскажет свое мнение о решении задачи, тем лучше. Лучшее решение достигается путем голосования".

<b>ИмPLICITНЫЕ представления развивающе-сотворческого типа</b>			
"Задача - повод для взаимного познания и развития членов группы; повод для познания запросов культуры и сотворчества с культурой - создания новых смыслов, ценных для культуры".	"Мой опыт относителен и в творческой ситуации может быть недостаточным, поэтому мне надо быть открытым к новому опыту; моя активность, усилия по переосмыслению опыта (моего, партнеров) являются ценными для партнеров и группы в целом".	"Индивидуальные особенности партнеров - это проявление их уникальности и одновременно возможность развития каждого члена группы и группы в целом. Разница во мнениях - возможность более полного представления о ситуации".	"Взаимодействие - это взаимоусиление и взаиморазвитие позиций и ценностей друг друга. Собственное усилие - возможность для последующих усилий партнеров. Лидерская функция может реализовываться теми членами группы, которые готовы к ней и способны ее осуществлять."

### ***Рефлексия как психологический механизм динамики имPLICITНЫХ представлений***

В качестве психологического механизма, играющего ключевую роль в динамике и развитии имPLICITНЫХ представлений субъекта (как индивида, так и группы) мы рассматриваем рефлексю.

Различные трактовки рефлексии можно обнаружить у таких философов, как Аристотель, Дж.Локк, И.Кант, Г.Гегель и др. Психологическим исследованиям рефлексии посвящено множество работ (А.Буземан, Д.Дёрнер, И.М.Сеченов, Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, К.А.Абульханова-Славская, Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов, В.А.Поликарпов, Я.А.Пономарев, В.Н.Пушкин, С.Л.Рубинштейн, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков, Г.П.Щедровицкий и др.).

В нашем исследовании основой теоретических представлений о рефлексии стали работы по рефлексивной психологии сотворчества (С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов, И.В.Байер, Е.П.Варламова, М.В.Егорова, Г.И.Катрич, Н.Б.Ковалева, Е.З.Кремер, О.А.Полищук, Г.Ф.Похмелкина, Д.М.Склизов, А.С.Сухоруков, Т.В.Фролова и др.), в которой рефлексия понимается как процесс переосмысления и эвристического преодоления субъектом шаблонов опыта мышления, общения, взаимодействия вплоть до образования его новых (креативно-инновационных) содержаний. В основу теоретических предпосылок о роли рефлексии в развитии имPLICITНЫХ представлений легла концептуальная "кристаллическая" модель рефлексивно-инновационного процесса, разработанная С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым (1990).

Согласно данной модели, в речи субъекта, решающего творческую задачу, присутствуют два типа мыслительного содержания: отображаемое и подразумеваемое. Если отображаемое содержание проявляется в речи через прямое название субъектом элементов действительности и совершаемых им поступков и мыслительных операций, то подразумеваемое содержание выражается косвенно, в виде смыслового отношения субъекта к отображаемому содержанию. Подразумеваемым содержанием дискурсивного мышления могут быть представления, идеи субъекта о действительности, его мотивы, ценности - то, что для него абсолютно очевидно и несомненно. В обоих типах содержания выделяются интеллектуальная и личностная подструктуры мышления. Взаимодействие и взаимопереход отображаемого и подразумеваемого содержания и составляют суть рефлексивно-инновационного процесса.

На наш взгляд, существуют определенные концептуальные соответствия между понятиями «подразумеваемое содержание» и «имплицитные представления», тем более что само слово «имплицитный» переводится как «подразумеваемый». В данной работе исследуется изменение не всего подразумеваемого содержания (включающего в себя ценности, мотивы, эмоции субъекта), а изменение именно имплицитных представлений. Однако, в данном случае модель рефлексивного развития подразумеваемого и отображаемого содержания может выступать также моделью развития имплицитных представлений субъекта. То есть в творческой ситуации изменение имплицитных представлений, обусловленное рефлексией, протекает через их экспликацию, переосмысление и превращение личностью в новые регулятивы мышления.

Развивая данную модель по отношению к процессу коллективного творчества, мы дополняем интеллектуальную и личностную подструктуры мышления, выделенные С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым, коммуникативной и кооперативной. Таким образом, можно сказать, что в групповом процессе решения творческой задачи актуализируются и реализуются, а также могут переосмысляться имплицитные (подразумеваемые) представления о четырех сферах совместного творчества: 1) интеллектуальной (представления и понятийные модели субъекта относительно предметно-операционального содержания решаемой в группе задачи); 2) личностной (представления субъекта о своих личностных способностях к осуществлению творческого поиска); 3) коммуникативной (представления субъекта о партнерах, с которыми он общается, их творческих способностях и адекватных ситуации способах

взаимопонимания); 4) кооперативной (представления об организационных формах взаимодействия в группе, кооперации усилий членов группы). Развитие этих видов имплицитных представлений обеспечивается соответственно процессами интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной рефлексии (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1985, с.37-39).

Анализ историко-теоретических предпосылок проблемы исследования позволил нам выдвинуть следующую *гипотезу исследования*: активизация рефлексии имплицитных представлений членов группы о процессе групповой работы при решении творческой задачи приводит к позитивному изменению этих представлений, которое проявляется в повышении компетентности личности и группы в совместном творчестве.

### ***Методические средства оптимизации совместного творческого мышления***

Данные средства, которые основаны на культивировании рефлексии, были нами разработаны совместно со Степановым С.Ю. Среди практических методов оптимизации группового взаимодействия по разрешению задач, отличающихся повышенной сложностью (в частности, творческих), наиболее известны и распространены такие, как «мозговой штурм», синектика, организационно-деятельностные игры. В нашем исследовании мы опираемся на отечественную традицию рефлексивной психологии творчества (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др.), в которой наработаны свои практические методы оптимизации индивидуального и совместного творчества, основанные на культивировании рефлексивной способности, и объединенные в такой вид психологической практики, как рефлексивно-инновационный практикум (Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В., 1991; Маслов С.Н., 1993; Полищук О.А., 1995; Байер И.В., 1997; Варламова Е.П., 1997).

Рефлексивно-инновационный практикум представляет собой метод активизации творческого потенциала личности и коллектива и культивирования неразрушительных способов их саморазвития, которое становится возможным через переосмысление (а не отрицание) опыта традиционных форм жизнедеятельности коллектива, касающихся самых разных его областей - как личностно-психологических, так и содержательно-профессиональных. Рефлексивно-гуманистическая, культивирующая модель психолого-педагогического воздействия имеет свою логику разворачивания, и основным условием ее является создание рефлексивной среды, благоприятствующей

развитию рефлексивной способности. В мышлении - это наличие проблемно-конфликтной ситуации (Семенов И.Н., Степанов С.Ю.), в деятельности - установка на кооперирование, а не на конкуренцию (Найденова Л.А., Найденов М.И., 1987; Найденов М.И., 1988), в общении - отношения, подразумевающие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя (Петровская Л.А., 1982, 1989).

Практическое взаимодействие психолога, реализующего рефлексивно-творческий подход к психолого-педагогическому воздействию, отличается следующими признаками:

1) структурным (отражающим нацеленность субъектов на совместное творчество), выражающимся в критичности относительно своего и чужого опыта и в том, что цель деятельности субъекта - не столько “находка”, и даже не результат совместной деятельности, сколько процесс совместного поиска, т.е. каждый занимает сотворческую позицию, выступая для другого гарантом развития;

2) процессуальным, проявляющимся в том, что взаимодействие субъектов связано не столько с взаимообменом опыта, сколько с преобразованием и достраиванием друг друга как целостных личностей, причем, каждый участник является катализатором для другого;

3) функциональным, связанным с тем, что каждый случай инновации становится лишь поводом, выходом в новое знание, но не окончательной истиной.

Рефлексивно-инновационный практикум представляет собой мета-метод (Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А., 1993; Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н., 1996), который имеет полиструктурный характер и соединяет различные методы культивирования рефлексивной способности: рефлексивный полилог, рефлексивная позициональная дискуссия, рефлексивные инверсии, рефлексивные зеркала, статическое и динамическое психо- и социографирование, “коктелирование”, моно- и полиплenum и другие. Данные методы подробно описаны в диссертационном исследовании Маслова С.Н. (1993). Эти формы не носят жестко закрепленный и рецептурный характер, а могут гибко перестраиваться в зависимости от конкретных запросов участников рефлепрактикума, специфики их профессиональной деятельности и т.п.

## **Эмпирическая часть исследования**

Эмпирическая часть нашего исследования была посвящена выяснению того, каким образом активизация рефлексии влияет на изменение имплицитных представлений о процессе совместного творчества.

***Общий замысел эксперимента. Методические средства диагностики изменений в имплицитных представлениях и компетентности в совместном творчестве.***

В исследовании участвовали две группы: основная (экспериментальная) и контрольная, в целом 21 человек. Экспериментальную группу составили 14 человек, по профессии - управленцы. В данной группе проводился рефлексивно-инновационный практикум, направленный на повышение компетентности руководителей в организации групповых процессов при решении нестандартных (творческих) проблем и задач. Перед началом и после рефлепрактикума была проведена диагностика эксплицитных и имплицитных представлений испытуемых о процессах совместного творчества. Контрольная группа состояла из педагогов (7 человек), которым был прочитан лекционный спецкурс о социальной психологии коллективов и процессах совместного творчества в них. В этой группе проводилась диагностика имплицитных представлений о совместном творчестве до и после лекционного спецкурса. Предполагалось, что в отличие от рефлексивно-инновационного практикума такая форма обучения, как лекционно-дидактическая, не воздействует (или очень слабо воздействует) на представления человека, являющиеся реальными регулятивами его поведения.

Нами были разработаны методические средства диагностики имплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве и их компетентности в нем.

В качестве материала, на котором диагностировались имплицитные представления испытуемых, выступили ситуации разрешения ими творческих задач. В основной группе творческие задачи предлагались до и после рефлексивного практикума, а в контрольной группе - до и после лекционного спецкурса. Процесс группового решения задачи записывался на видеопленку и затем анализировался экспериментатором.

В основу метода диагностики имплицитных представлений был положен метод полифункционального содержательно-смыслового анализа речевой продукции субъекта при дискурсивном решении творческой задачи (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990). Анализ речевой продукции группы при выделении типов имплицитных

представлений о совместном творчестве проводился с опорой на два вида факторов: 1) стилистические особенности общения и взаимодействия участников групповой работы и их формы обращения друг к другу, которые составляют своего рода "групповой этикет"; 2) образно-метафорические высказывания членов группы, характеризующие процесс групповой работы и проявляющиеся в те моменты, когда группе необходимо решить какую-либо мини-проблему, связанную с взаимопониманием, взаимодействием и т.п.

На основании этих двух факторов мы производили классификацию высказываний и единиц поведения членов группы с точки зрения проявления в них того или иного типа имплицитных представлений о совместной групповой работе при решении творческой задачи. В результате была составлена таблица, в которой по каждому испытуемому была информация о том, сколько им было сделано высказываний, проявляющих каждый тип имплицитных представлений. Этим методом были обработаны протоколы и констатирующей и зачетной задачи. Затем общее число классифицированных высказываний в одном протоколе бралось за 100%, из которых высчитывалась процентная доля высказываний, приходящаяся на каждый тип имплицитных представлений. На основе этих показателей определялось изменение процентной доли каждого типа имплицитных представлений в общегрупповом профиле, произошедшее в результате рефлексивного практикума и лекционного спецкурса.

Оценка компетентности испытуемых в совместном творчестве производилась на основе суждений группы независимых экспертов, которые при просмотре видеозаписей и анализе протоколов групповой работы отмечали те высказывания или единицы поведения испытуемых, которые, по их мнению, служили эффективному взаимодействию группы, налаживанию коммуникации в ней, продвигали группу в направлении нахождения решения (и именно в этом смысле были компетентными). Эксперты также относили эти высказывания к одной из четырех сфер совместного творчества (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной), а кроме того отдельно отмечали в этих сферах высказывания, которые мешали группе успешно взаимодействовать и продвигаться к решению (т.е. являющиеся некомпетентными). На основании оценок экспертов для каждого испытуемого рассчитывалась процентная доля его компетентных и некомпетентных высказываний и оценивалось увеличение (или уменьшение) доли компетентных высказываний и уменьшение (или увеличение) доли некомпетентных высказываний, произошедшее в



результате участия испытуемых в рефлексивном практикуме (экспериментальная группа) и прослушивания лекционного спецкурса (контрольная группа).

Помимо оценки компетентности нами производилась фиксация высказываний членов группы, которые проявляли их лидерство в группе. Предполагалось, что изменение имплицитных представлений о совместном творчестве приведет к равномерному распределению лидерских высказываний между членами группы, то есть произойдет универсализация функции лидера в группе. Для проверки этого предположения в протоколах решения констатирующей и зачетной задач из всех высказываний, реализующих лидерскую функцию в группе, подсчитывалась процентная доля, приходящаяся на каждого испытуемого, после чего высчитывалась дисперсия между этими процентными долями. Затем дисперсия, полученная из протокола решения констатирующей задачи, сравнивались с дисперсией, полученной из протокола зачетной задачи, по t-критерию Стьюдента.

### ***Развивающая часть исследования***

Данный этап представлял собой рефлексивно-инновационный практикум, который был разработан и проводился нами совместно со Степановым С.Ю. Структура развивающей части эксперимента определялась необходимостью проверки гипотезы о влиянии рефлексии на динамику имплицитных представлений в направлении повышения компетентности в совместном творчестве. В связи с этим данная часть исследования выстраивалась как специально создаваемые экспериментатором условия, в которых у испытуемых актуализировалась рефлексия своих подразумеваемых (имплицитных) представлений, обуславливающих их поведение в групповой проблемно-конфликтной ситуации, а также их вербализованных (эксплицитных) представлений о совместном творчестве, позволяющих коммуницировать друг с другом о данном предмете.

Основываясь на опыте проведения рефлексивных практикумов, мы выявили условия, обуславливающие эффективность создания рефлексивной среды. Так, необходимыми условиями являются наличие единого смыслового поля участников, соотнесение ими происходящего в рамках рефлепрактикума с профессиональной реальностью, снятие статусных барьеров, взаимодополнение и взаиморазвитие интересов всех участников. Сценарий данного рефлепрактикума создавался нами с учетом этих условий.

В эксперименте приняли участие 14 человек, слушатели высшего учебного заведения, сфокусированного на сферу управления; их профессиональная деятельность - госслужащие и управленцы. Возраст испытуемых - от 30 до 52 лет, распределение по половому составу - 6 мужчин и 8 женщин. Для самих испытуемых эксперимент выступал как спецкурс в рамках их учебной программы по теме "Рефлексивные методы управления сотворческими процессами в коллективе" и продолжался в течение двух дней, по 6 часов в день, с 40-минутными перерывами на обед. Таким образом, для участников спецкурса сам эксперимент был осмысленным, поскольку являлся для них учебно-развивающей программой. Диагностическая часть исследования входила в развивающую часть. Такое включение было обусловлено принципом современной психодиагностики: никакой оценки без развития (Анастаси А., 1982), особенно характерного для практико-ориентированных социально-психологических работ (Петровская Л.А., 1989). Поэтому все применяемые в ходе рефлексивно-инновационного практикума диагностические и самодиагностические процедуры являются одновременно и "отправными точками" процесса развития и саморазвития, а также тем содержанием, применительно к которому выстраиваются рефлексивные процессы.

Констатирующий этап диагностики проводился в начале эксперимента, причем результаты этого этапа диагностики стали для испытуемых предметом рефлексивного анализа. Зачетный этап диагностики проводился в конце рефлексивного практикума.

Эксперимент планировался нами с учетом разных видов имплицитных представлений. Согласно нашей модели, в совместном творчестве индивидуум проявляет четыре вида имплицитных представлений: интеллектуальные, т.е. представления, касающиеся непосредственно самого предмета группового мышления; личностные, или "Я-концепция" индивида, его представления о себе самом, своих способностях, возможностях, чертах характера, а также его представление о том, каким он хотел бы быть; коммуникативные, т.е. имеющиеся у индивидуума образы своих партнеров по взаимодействию и представления о способах взаимопонимания и общения; кооперативные, или представления о формах взаимодействия, кооперации в группе, об управлении групповыми процессами, принятием группового решения.

Соответственно, развивающая часть эксперимента включала в себя развитие разных видов рефлексии, каждый из которых был ориентирован на определенный вид имплицитных представлений. То есть различные экспериментально-методические формы были направлены на актуализацию у участников интеллектуального,

личностного, коммуникативного и кооперативного видов рефлексии. В зависимости от типа "рефлексирующего" субъекта (индивидуального или коллективного) могут быть и разные типы рефлексии (соответственно, индивидуальная и коллективная). Поскольку занятия проводились с целой группой слушателей, то планируя развивающую часть эксперимента и разрабатывая разные методические формы актуализации рефлексии, мы ориентировались главным образом на культивирование коллективной формы рефлексии.

Следует сделать одну оговорку относительно содержания интеллектуальной рефлексии участников в развивающей части эксперимента. В связи с тем, что содержание самих задач на соображение не имело прямого отношения к профессиональной деятельности испытуемых, т.е. являлось в эксперименте модельным содержанием, поэтому в качестве содержания интеллектуальной рефлексии нами было сделано понятие сотворческих процессов в коллективе и управления этими процессами как наиболее близкое к содержанию мыслительной деятельности управленцев.

В начале эксперимента экспериментатор познакомил слушателей с целями и формами проведения данного спецкурса, чтобы настроить их на активную позицию, необходимую для успешной реализации рефлексивно-сотворческой модели обучения.

Следующим этапом была диагностика эксплицитных представлений участников эксперимента о процессах совместного творчества в коллективах. Членам группы были розданы чистые листки бумаги. Экспериментатор попросил их написать, как они представляют себе, что такое процессы совместного творчества в коллективе, и с помощью каких методов можно управлять этими процессами. Затем листки были собраны экспериментатором.

После этого в группе была проведена разминка, необходимая для эмоционального раскрепощения участников и подготовки их к более открытому общению друг с другом. "Разогрев" представлял собой общегрупповое упражнение "Поменяйтесь местами те, кто...". Суть этого упражнения заключается в том, что участники рассаживаются на стулья по кругу, и ведущий, стоящий в центре круга, предлагает поменяться между собой местами тем людям в группе, для которых является общим то или иное качество, какое - ведущий выбирает по своему усмотрению. Например, "поменяйтесь местами те, у кого светлые волосы", "...те, у кого сегодня хорошее настроение", "...те, кто сегодня не в духе", "...те, у кого коричневые туфли" и т.п. Задача ведущего - занять освободившееся место, пока участники будут пересаживаться. Таким образом, в роли ведущего могут побывать несколько членов группы.

После упражнения была проведена его рефлексия. Группе были заданы вопросы: "Что вы чувствовали, будучи ведущими в центре круга, и просто участниками? Проявились ли при выполнении упражнения какие-либо методы управления сотворческими процессами в коллективе, и что это были за методы?". Данные вопросы были нацелены на экспликацию представлений членов группы о происходивших в группе во время упражнения процессах и о том, насколько можно квалифицировать то, что происходило в группе, как управление сотворческими процессами. Таким образом происходило "сближение" эксплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве и их имплицитных представлений, регулировавших поведение в группе. Такая форма вопроса была ориентирована на актуализацию сразу нескольких видов рефлексии: интеллектуальной (обсуждение участниками понятия "управление"), личностной (вопрос о личных чувствах и опыте каждого из участников), кооперативной (обсуждение общегрупповых процессов, проявившихся в упражнении, и факторов, управлявших группой).

В группе возникла дискуссия, в ходе которой участники упражнения поделились своими чувствами, возникавшими у них, когда они были ведущими в центре и когда сидели в кругу, а также поделились своими представлениями о том, что такое управление. Члены группы отметили те высказывания со стороны ведущего, когда им особенно хотелось поменяться местами, и те, которые оставили их равнодушными; осмыслили поведение разных ведущих как форму управления группой в данном упражнении, а высказывания ведущих - с точки зрения их эффективности для управления группой.

После разминочного упражнения экспериментатор предложил группе для разрешения групповую задачу на соображение «Птицеферма». Группа решала задачу в течение 25 минут. Процесс группового взаимодействия снимался на видеокамеру. Протокол решения приведен в приложении. В процессе решения группа несколько раз пыталась выдать неверный ответ задачи, и экспериментатор с помощью рефлексивных вопросов побуждал группу к продолжению мыслительного поиска. Решение группой творческой задачи одновременно выступило как материалом для диагностики экспериментатором имплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве и их компетентности в таком взаимодействии, так и материалом для самодиагностики испытуемых.

Организация самодиагностики по сути и была организацией групповой рефлексии. Основная задача этой рефлексии заключалась в создании единого

смыслового поля участников эксперимента относительно свершившегося в группе события - совместного решения творческой задачи. Процесс формирования поля единых групповых смыслов позволил каждому члену группы эксплицировать свои подразумеваемые (имплицитные) представления о процессе совместного взаимодействия и переосмыслять их (изменяя, корректируя, дополняя) по ходу ознакомления с представлениями остальных членов группы. Процесс групповой рефлексии состоял из двух этапов.

На первом этапе, после того, как группа закончила решать задачу, экспериментатор организовал рефлексию процесса решения путем следующего вопроса: «Насколько то, что здесь происходило, похоже на реальную жизнь, на процесс принятия управленческих решений в условиях неопределенности в реальной жизни?». Этот вопрос позволил участникам соотнести процессы, происходящие в группе, с их реальной профессиональной деятельностью и таким образом способствовал созданию рефлексивной среды. Вопрос актуализировал процесс кооперативной и личностной рефлексии у участников эксперимента. Члены группы осмыслили похожесть процесса решения задачи на жизненные ситуации в следующих аспектах: решение вопроса кадровой политики в организации в виде назначения директором на должность экономиста и главного бухгалтера; своего рода «игра в демократию» со стороны директора, когда он в душе принял решение, но не хочет это показать и призывает своих сотрудников к совместному обдумыванию задачи, хотя вместе с тем пытается «продать» свое решение.

На втором этапе самодиагностики экспериментатор организовал при помощи метода статического социографирования процессы личностной, коммуникативной и кооперативной рефлексии. Предметом рефлексии было поведение членов группы в процессе решения задачи «Птицеферма» и те психологические механизмы, которые скрытно (имплицитно) обусловили исход взаимодействия.

В начале метода социографирования членам группы было предложено осмыслить поведение каждого участника взаимодействия в плане реализации им какой-либо социально-ролевой позиции по отношению к другим членам группы. Тот участник, чей портрет выстраивался, также мог поделиться своими чувствами и впечатлениями, возникавшими у него по ходу взаимодействия, и своими представлениями о собственном поведении в ситуации. В такой форме была организована коммуникативная рефлексия, позволившая представить образ каждого человека в группе и его поведение в новом смысловом контексте. Данный методический прием

был ориентирован также на актуализацию личностной рефлексии, поскольку побуждал каждого человека в группе к осмыслению своего поведения в процессе решения задачи.

Следующим шагом социографирования было создание координат «психологического пространства» группы в процессе решения задачи. Группе было предложено выбрать два психологических основания, по которым можно наиболее продуктивно различать проявление ролевых позиций участников в процессе взаимодействия. Члены группы предложили такие факторы: 1) «активное и ответственное поведение / пассивное и безответственное поведение по отношению к ситуации» и 2) «оппозиционное и независимое поведение / нормативное и зависимое поведение (по отношению к группе и, в частности, к директору)». Данные психологические «оси» были нарисованы экспериментатором на ватмане, после чего для каждого персонажа ситуации участниками был выбран свой собственный символ и расположен в пространстве, заданном двумя осями, в зависимости от того, насколько, по решению группы, данный конкретный персонаж проявлял в поведении одно и другое качество.

После данного этапа работы экспериментатор предложил членам группы подумать о том, какие взаимоотношения складывались между разными персонажами ситуации. Испытуемыми были выявлены следующие типы отношений: подавления, подчинения, использования и поддержки. Эти отношения были обозначены на ватмане в виде стрелок, соединяющих между собой разных персонажей, где каждому типу отношений соответствовала стрелка определенного цвета.

Когда была построена целостная картина взаимоотношений, складывавшихся в группе, экспериментатор ориентировал группу на осмысление, исходя из полученной картины, тех социально-психологических механизмов, которые обусловили исход ситуации. Члены группы отметили преобладание отношений использования и очень слабое проявление отношений поддержки, а также наличие отношений подавления и подчинения между директором и теми, кто занимал оппозицию. Было также подчеркнуто значительное доминирование стрелок, направленных в сторону или от директора, по сравнению со стрелками вокруг каждого другого участника ситуации, что говорило о том, что активность директора была определяющей в данной ситуации.

Можно усмотреть взаимное соответствие между типами взаимоотношений, выявленными испытуемыми в процессе социографии, и типами взаимодействия в ситуации совместного творчества, выделенными согласно нашей теоретической модели. Так, отношения подавления близки к конкурентному типу взаимодействия,

подчинение - к авторитарно-исполнительскому, использование - к демократическому сотрудничеству, и поддержка - к развивающе-сотворческому типу взаимодействия.

После небольшого перерыва была начата работа по взаимному консультированию участников, ориентированная на актуализацию у них личностной и коммуникативной рефлексии в попытке осмыслить те проблемы и вопросы, с которыми они сталкиваются как руководители или сотрудники коллективов. Члены группы объединились по парам, и в каждой паре они сначала обменялись своими личными проблемами, а затем помогали друг другу подыскать какой-то культурно-исторический персонаж (реальный или вымышленный - мифологический, сказочный, из художественного произведения), у которого были аналогичные проблемы и которому удалось каким-то образом с ними справиться. Таким образом, каждый участник в паре должен был осуществлять личностную рефлексия, когда пытался эксплицировать возникающие в своей деятельности личные проблемно-конфликтные ситуации и осмыслять их, соотнося с определенным культурным аналогом, а также коммуникативную рефлексия, когда слушал своего партнера и осмыслял его проблемы, пытаясь найти культурный аналог для него.

После того, как проблемы были зашифрованы в культурных аналогах, пары обменялись ими по кругу, и теперь каждая пара должна была расшифровать, какие проблемы загаданы в той символической форме, которая ей досталась. Этот прием активизировал рефлексивные процессы в области понимания другого человека (т.е. коммуникативные). Затем культурные аналогии, полученные парой и ее разгадки представлялись ею на общем кругу. Данная форма позволила каждому участнику услышать, как был расшифрован его символ, и таким образом по-иному взглянуть на свою проблему, т.е. осуществить личностную рефлексия. На этом было завершено первое занятие развивающей части эксперимента.

Второй день начался с психологической разминки «Переманить глазами партнера». После разминки психолог организовал рефлексия упражнения, задав членам группы вопрос «Какие сотворческие процессы и какие методы управления проявились в упражнении?». Данный вопрос актуализировал в группе кооперативную и коммуникативную рефлексия, а также интеллектуальную рефлексия эксплицитных представлений об управлении. В рефлексии участники вышли на осмысление того, что в ситуации присутствуют косвенные факторы управления, оказывающие влияние на человека, например, такие, как взгляд. Взгляд человека, передавая разное настроение, вызывает и разные эмоции у партнера. Таким образом было значительно расширено

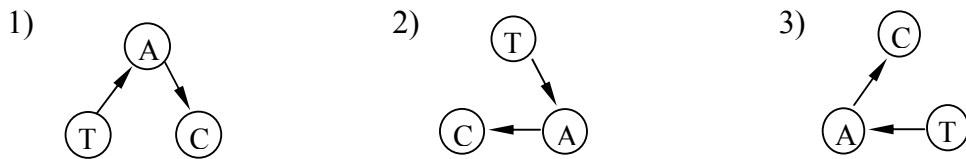
эксплицитное понятие «управление» у членов группы, за счет рефлексии ситуации и введения представления о косвенных методах управления. Данный процесс рефлексии, как и аналогичный процесс после выполнения разминочного упражнения в первый день, позволил участникам «сблизить» свои эксплицитные и имплицитные представления.

Согласно нашему предположению, на динамику имплицитных представлений о совместном творчестве влияет само проживание опыта совместного творчества. Опираясь на эту предпосылку, мы запланировали проживание членами группы такого опыта. Методически это было организовано в группе в форме позициональной дискуссии. Одновременно позициональная дискуссия являлась формой активизации интеллектуальной рефлексии участников эксперимента. Тему дискуссии участникам было предложено выбрать самим, но так как определенных вариантов темы и таких, с которыми были бы согласны все члены группы, не было, экспериментатор предложил свой вариант темы - «Каким образом создать в организации условия для протекания процессов совместного творчества?».

Организационно позициональная дискуссия заключается в том, что вся большая группа делится на три мини группы, после чего каждая мини группа обсуждает внутри себя тему и выступает со своими аргументами перед остальными группами. Причем аргументы предъявляются в следующей последовательности: сначала каждая мини группа внутри себя формулирует позитивный тезис по поводу данной темы (в данном случае его форма должна быть такой: «Чтобы обеспечить в организации протекание процессов совместного творчества, необходимо организовать следующие условия...»); затем другая группа в ответ на этот тезис формулирует антитезис («Эти условия не будут способствовать процессам совместного творчества, потому что...»); заслушав тезис и антитезис, третья группа пытается найти конструктивный компромисс или синтез, учитывающий оба утверждения (например, «Учитывая рациональное зерно, предложенное первой группой, и проблемы, поставленные второй группой, необходимо доработать предложенные условия в следующем направлении...»).

После этого позиции в группе сдвигаются по кругу, и та группа, которая формулировала антитезис, теперь формулирует тезис, та, что работала над синтезом, думает над антитезисом, а группа, заявлявшая в начале тезис, размышляет над синтезом. Затем позиции снова сдвигаются, как изображено внизу на рисунке.





T - тезис, A - антитезис, C - синтез.

**Рис. 1. Схема позициональной дискуссии.**

Подобный метод организации дискуссии позволяет каждому ее участнику подойти к обсуждаемой теме с разных позиций (откуда и ее название), создавая таким образом условия для интеллектуальной рефлексии. В данном случае разворачивалась рефлексия эксплицитных представлений испытуемых, поскольку рефлексировались их заявленные представления о сущности процессов совместного творчества и необходимых для них условиях. Причем рефлексия этих представлений разворачивалась в плане осмысления их на действенность и конструктивность, т.е. на возможность воплощения в реальность, превращения в имплицитные представления.

Поскольку позициональная дискуссия была одновременно формой совместного творчества участников, причем новым для них опытом, то следующим этапом была рефлексия этого прожитого опыта. Смысл данной рефлексии (по существу, кооперативной) заключался в том, чтобы организовать для участников осмысление опыта взаимодействия, прожитого ими в позициональной дискуссии, и таким образом помочь им сформировать представления о данном виде взаимодействия и отнести или не отнести его к категории сотворческих процессов. Осмысление нового опыта конструктивного взаимодействия позволяло преодолеть "разрыв", существующий между имплицитными представлениями испытуемых и прожитым ими опытом, а также заложить психологическую основу для построения испытуемыми аналогичного взаимодействия в будущем, т.е. сформировать основу для новых имплицитных представлений.

Вопросы, заданные участникам, были следующего характера: "Можно ли отнести позициональную дискуссию к типу сотворческих процессов, и если да, то что сделало возможным процессы сотворчества? На каких принципах выстраивалась организация позициональной дискуссии?". Процесс рефлексии был организован в форме полилога: т.е. сначала экспериментатор дал возможность высказаться человеку, который чувствовал себя в данном вопросе наименее компетентным, затем последовательно

высказывались остальные члены группы, причем задачей каждого было добавлять что-либо к тому, что уже сказано, развивая мысль предыдущих выступающих, и при этом не повторяться. Таким образом, каждый участник полилога был вынужден осуществлять также и коммуникативную рефлексию, делая усилие для того, чтобы понять мысли предыдущих партнеров.

Полилогическая форма рефлексии позволила участникам выделить несколько оснований метода позициональной дискуссии, благодаря которым она была отнесена к форме организации сотворческих процессов: отсутствие соревнования и конкуренции между группами, т.к. все работают на общий результат; наличие игровой интриги, делающей процесс дискуссии интересным; возможность каждому участнику дискуссии побывать во всех позициях (утверждающей, проблематизирующей и синтезирующей) и таким образом реализовать полноту своих представлений об обсуждаемом вопросе; психологическое равенство позиций всех участников дискуссии, включая ведущего, т.е. каждый в группе является активным субъектом взаимодействия.

Важно отметить, что найденные участниками эксперимента смыслы не были "преподнесены" им экспериментатором, что обычно имеет место при дидактически-формирующем способе обучения, а были открыты самими испытуемыми в процессе рефлексивного осмысления опыта взаимодействия в позициональной дискуссии.

На следующем этапе эксперимента было организовано концептуальное осмысление процессов совместного творчества, которые проявились в ходе всей развивающей части эксперимента. Основная цель концептуализации — обобщить весь прожитый опыт совместного творчества (в рамках эксперимента) и в рафинированном, модельном виде представить основные теоретические принципы, описывающие сотворческие процессы в коллективе, их отличие от других типов коллективных взаимоотношений и возможности управления процессами совместного творчества. Концептуализация, основываясь на прожитом испытуемыми совместном групповом опыте, с одной стороны, и на их теоретических представлениях о коллективных социально-психологических процессах, с другой стороны, также является формой рефлексивного взаимодействия имплицитных и эксплицитных представлений.

В ходе концептуализации участниками были сформулированы полилогические принципы организации сотворческих процессов в коллективе, которые оказались очень близки к выдвинутым нами в первой главе монографии представлениям о развивающе-сотворческом типе взаимодействия. Наряду с этим типом был осмыслен также

авторитарно-исполнительский тип построения взаимодействия в коллективе, его принципы.

На завершающем этапе развивающей части эксперимента была организована еще одна методика активизации интеллектуальной рефлексии — аукцион идей. Испытуемые снова разделились на три группы, для каждой из которых было дано задание - подумать, в каких управленческих ситуациях имеет смысл применять такие методы организации процессов совместного творчества, как полилог и позиционную дискуссию; составить список этих возможных ситуаций. Затем каждая группа по очереди высказывалась о своих ситуациях, за один раз называя только одну управленческую ситуацию. Каждой группе надо было, не повторяясь с предыдущими группами, называть новую ситуацию, которую до нее не называли. Та группа, которая не могла этого сделать, считалась выбывшей из аукциона. Эта форма позволила участникам активизировать свою творческую мысль и в результате составить общий, достаточно большой список (примерно из 20 пунктов) возможных ситуаций в коллективе, в которых использование позиционной дискуссии и полилога было бы наиболее подходящим методом управления взаимодействием.

После небольшого перерыва была проведена зачетная диагностика имплицитных представлений участников эксперимента и их компетентности в совместном творчестве. В качестве зачетной задачи на совместное творческое взаимодействие испытуемые решали задачу "Часовая фирма". Общее время решения - 46 минут.

Затем проводилась диагностика эксплицитных представлений о совместном творчестве. Инструкция была аналогична инструкции при констатирующей диагностике.

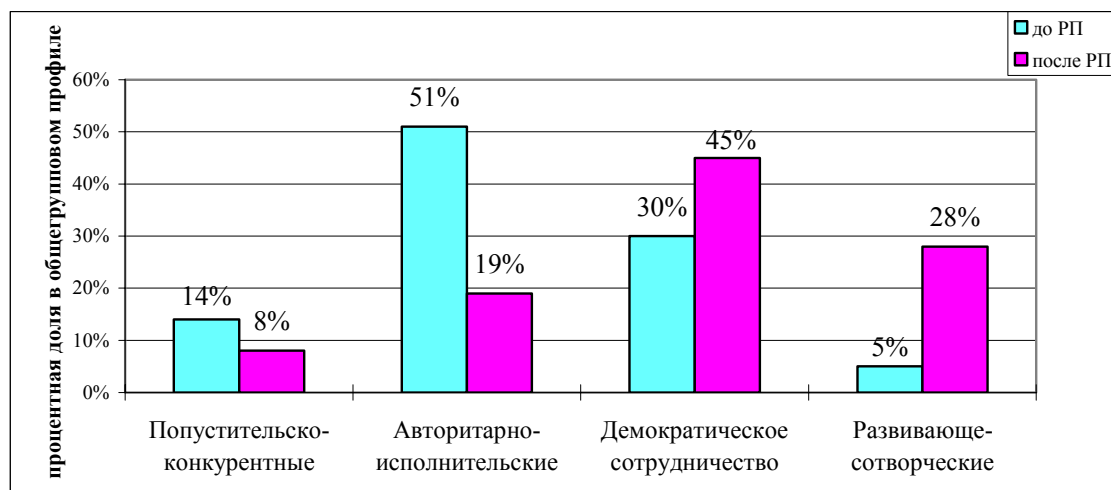
В завершении исследования экспериментатор проводил интервью с участниками относительно того, что дал им рефлексивный практикум в плане инноваций для их профессиональной деятельности.

### ***Результаты исследования***

Как показала диагностика имплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве, проведенная до рефлексивно-практических занятий, при решении констатирующей задачи ведущим типом имплицитных представлений среди испытуемых был авторитарно-исполнительский, а развивающе-сотворческий тип представлений занимал четвертое место (см. диаграмму 1). По-видимому, авторитарно-исполнительский тип регулятивов является для испытуемых наиболее привычным и

проработанным, что может быть обусловлено опытом группового взаимодействия и управления, имеющимся в их практике.

Активизация рефлексии (в форме рефлексивного практикума) обусловила качественное изменение имплицитных представлений, что проявилось в изменении относительной доли каждого типа имплицитных представлений в общегрупповом профиле. Это изменение произошло таким образом, что на первое место в группе вышли представления типа «демократическое сотрудничество», а второе место заняли развивающе-сотворческие представления. Как видно из диаграммы, в группе сменился ведущий тип имплицитных представлений, причем первые два места заняли представления, являющиеся, согласно нашей теоретической модели, наиболее конструктивными для групповой работы при решении творческой задачи. Кроме того, развивающе-сотворческие представления, по сравнению с представлениями типа «демократическое сотрудничество», подверглись большему изменению: частота их актуализации возросла на 23%, тогда как частота актуализации последних увеличилась на 15%.



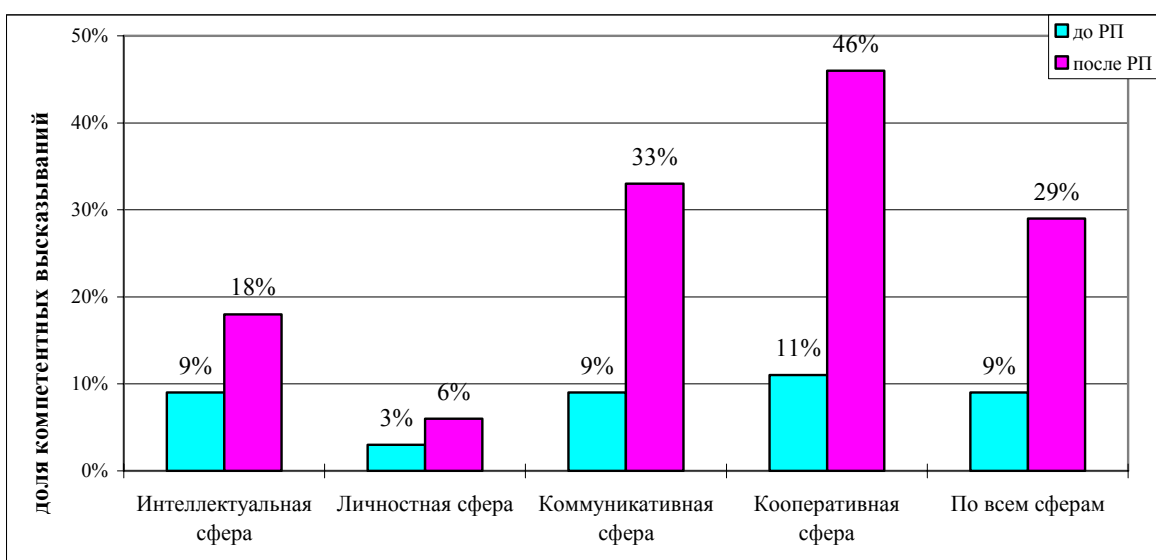
**Диаграмма 1. Имплицитные представления о групповом решении творческих задач у испытуемых основной группы**

до РП - данные до рефлексивного практикума (решение констатирующей задачи);  
после РП - данные после рефлексивного практикума (решение зачетной задачи).

Использование критерия разности между долями в независимых выборках (Гласс Дж., Стэнли Дж., 1976, с. 295-297) показало, что изменение по каждому типу имплицитных представлений статистически значимо: для попустительно-конкурентных имплицитных представлений  $p < 0,06$  ( $z = -1,55$ ), для остальных типов

имплицитных представлений  $p < 0,05$  (значения  $z$  равны  $-5,71$ ;  $2,58$ ;  $5,04$  соответственно).

Динамика *компетентности* испытуемых в совместном творчестве представлена на диаграмме 2. Оценка изменения относительных показателей компетентности группы в совместном творчестве (подсчитанных как процентная доля компетентных высказываний среди всех высказываний) по критерию разности между долями в двух независимых выборках (в качестве независимых выборок выступали совокупности высказываний испытуемых, сделанных ими при решении констатирующей и зачетной задачи) показала, что в результате рефлексивного практикума компетентность группы в интеллектуальной сфере повысилась на уровне значимости  $p < 0,03$  ( $z = -2,60$ ), и на очень высоком уровне значимости повысилась в коммуникативной сфере ( $p < 0,0001$ ;  $z = -4,43$ ) и в кооперативной сфере ( $p < 0,0001$ ;  $z = -6,14$ ), а также по всем сферам в целом ( $p < 0,0001$ ;  $z = -8,00$ ).



**Диаграмма 2. Динамика компетентности в совместном решении творческих задач у испытуемых основной группы.**

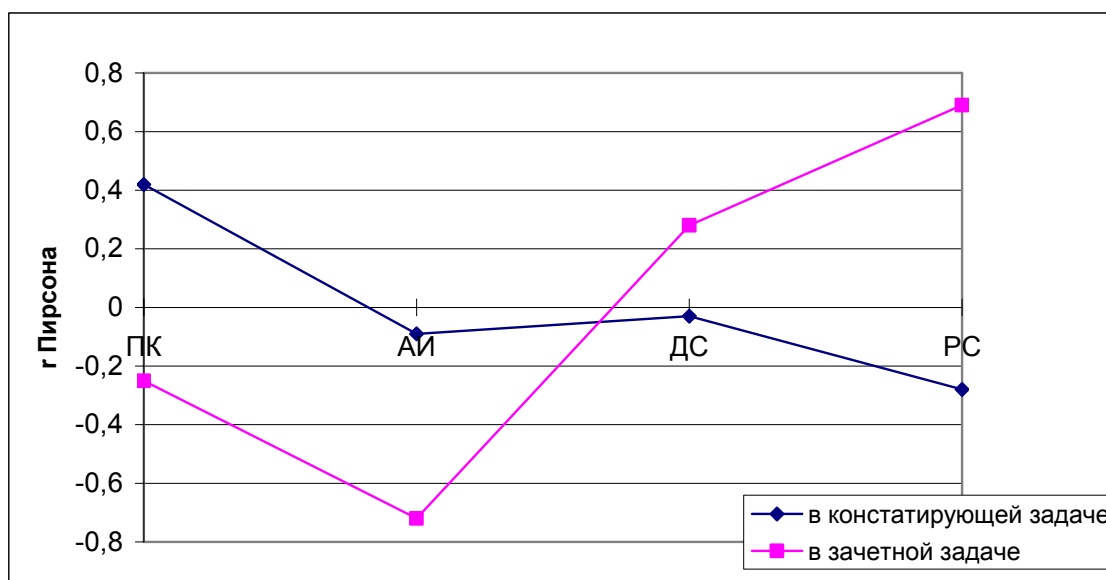
Оценка изменения относительной доли некомпетентных высказываний в группе (по критерию разности между долями в независимых выборках) выявила следующие результаты: в интеллектуальной сфере доля некомпетентных высказываний снизилась на уровне значимости  $p < 0,03$ , в личностной - на уровне  $p < 0,05$ , в коммуникативной - на уровне  $p < 0,10$ , в кооперативной - на уровне  $p < 0,004$ , по всем сферам в целом - доля некомпетентных высказываний снизилась на уровне значимости  $p < 0,0001$ .

Для проверки нашей дополнительной гипотезы о том, что изменение имплицитных представлений и возрастание компетентности испытуемых в совместном творчестве проявляется в равномерном распределении между членами группы лидерских функций, нами был произведен подсчет процентной доли лидерского участия в групповой работе каждого члена группы на основании числа сделанных им лидерских высказываний. Между этими процентными долями была подсчитана дисперсия, и затем по t-критерию Стьюдента проводилось сравнение дисперсии, подсчитанной по протоколу решения констатирующей задачи, с дисперсией, подсчитанной по протоколу решения зачетной задачи. При этом обнаружилось, что в основной группе после рефлексивного практикума наблюдается значимое снижение дисперсии между процентными долями лидерского участия каждого члена группы в интеллектуальной сфере ( $t = 2,16$ ; уровень значимости  $p < 0,05$ ), и в коммуникативной сфере ( $t = 2,03$ ; уровень значимости  $p < 0,07$ ).

Таким образом, смена ведущих имплицитных представлений на демократическо-сотруднические и развивающе-сотворческие привела к универсализации в группе функции интеллектуального лидера (того, кто генерирует идеи по содержанию задачи, рефлексивует продвижение группы в интеллектуально-содержательном аспекте) и коммуникативного лидера (того, кто налаживает процесс взаимопонимания в группе, способствует прояснению позиций членов группы). Аналогичное снижение дисперсии между процентными долями лидерского участия испытуемых в групповой работе наблюдается также в кооперативной сфере, хотя и на уровне  $p < 0,11$  ( $t = 1,75$ ). Таким образом оказалось, что возрастание общегрупповой компетентности в организации совместной деятельности при разрешении творческих задач проявляется также и в перераспределении лидерских функций в группе в сторону их универсализации. Данный факт согласуется с представлениями Я.А. Пономарева о том, что важным условием успешного разрешения группой творческой задачи является гибкость ее организационной структуры, которая проявляется в непрерывном обмене динамическими ролями между членами группы и с большей вероятностью, чем жесткая структура, способствует возникновению и выявлению в процессе решения задачи побочного продукта (1983, с.295).

Для определения того, насколько компетентность в совместном творчестве (т.е. продвижение группы в направлении успешного решения) связана с определенным типом имплицитных представлений, и насколько изменение компетентности связано с изменением имплицитных представлений, нами был произведен подсчет коэффициента

корреляции ( $r$  Пирсона) между относительным количеством компетентных высказываний испытуемых и относительной долей их высказываний, проявляющих каждый тип имплицитных представлений. Полученные результаты представлены ниже на диаграмме 3. Как видно из графика, при решении констатирующей задачи нет значимой связи между компетентным поведением членов группы (по экспертной оценке) и каким-либо типом их имплицитных представлений. При том, что развивающе-сотворческие (РС) представления занимают в общегрупповом профиле только 5%, можно сказать, что поведение, обусловленное в первую очередь авторитарно-исполнительскими (АИ) (51%), а также демократическо-сотрудническими (ДС) (30%) и попустительско-конкурентными (ПК) (14%) представлениями, не оценивается ни как явно компетентное, ни как явно некомпетентное.



**Диаграмма 3. Корреляция относительного показателя компетентности и частоты проявления типов имплицитных представлений**

От этой ситуации значительно отличается картина поведения группы при решении зачетной задачи. Здесь наблюдается значимая положительная корреляция ( $r = 0.69$ ,  $p < 0.01$ ) между долей компетентных высказываний испытуемого и степенью актуализации его развивающе-сотворческих представлений о ситуации, а также есть значимая отрицательная корреляция ( $r = -0.72$ ,  $p < 0.01$ ) между долей компетентных высказываний субъекта и степенью актуализации его авторитарно-исполнительских представлений. Таким образом, появление в общегрупповом профиле развивающе-

сотворческого типа имплицитных представлений (28%) привело к тому, что у тех членов группы, у которых преобладала доля высказываний, проявляющих данный тип представлений, групповое поведение также стало компетентным. При этом отрицательная корреляция между компетентностью и актуализацией имплицитных представлений авторитарно-исполнительского типа говорит о том, что на фоне увеличения в общегрупповом профиле долей демократическо-сотруднических и развивающе-сотворческих представлений поведение, обусловленное авторитарно-исполнительскими представлениями, стало явно некомпетентным, т.е. перестало находить отклик у группы.

Из данных о взаимосвязи компетентности и демократическо-сотруднических суждений членов группы можно сделать вывод о том, что в случае констатирующей задачи группа не была готова к восприятию этих суждений, и поэтому они не продвигали группу вперед (т.е. не были компетентными). В зачетной задаче данный тип представлений занимает в группе ведущее место среди остальных, и таким образом группа более готова к их восприятию, чем в случае констатирующей задачи. Поэтому в зачетной задаче высказывания, в которых проявляются суждения демократическо-сотруднического типа, больше связаны с компетентностью, т.е. оказываются более эффективно продвигающими группу в направлении решения.

Относительная связь компетентности с суждениями попустительско-конкурентного типа в констатирующей задаче может говорить о том, что в данном случае на фоне доминирования авторитарно-исполнительских суждений попустительско-конкурентные суждения вносили какой-то элемент альтернативности, разнообразия мнений в группе и поэтому оказывались в какой-то степени продвигающими группу вперед.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждается, и что действительно активизация рефлексии имплицитных представлений обеспечивает их динамичность и изменение в направлении большей конструктивности, что находит отражение в повышении компетентности в совместном творчестве.

В контрольной группе, участники которой слушали спецкурс по социальной психологии коллектива и коллективному решению творческих задач, не произошло значимых изменений ни в типах имплицитных представлений, ни в какой-либо из четырех сфер компетентности в совместном творчестве (см. диаграммы 4 и 5). Перераспределение доли лидерского участия в группе не является значимым ни в



одной сфере совместного творчества (т.е. во всех сферах  $p > 0,10$ ; по t-критерию Стьюдента).

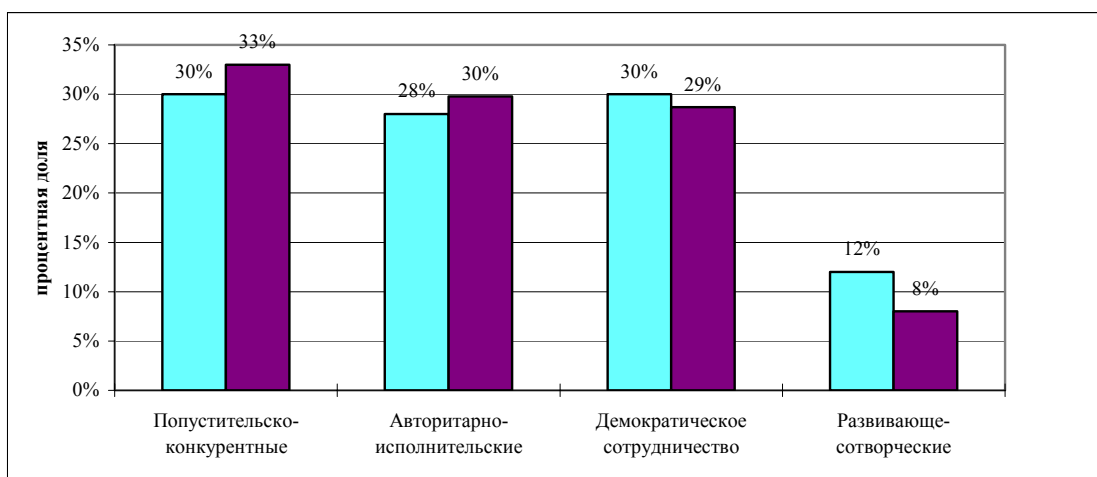


Диаграмма 4. Динамика имплицитных представлений у испытуемых контрольной группы.

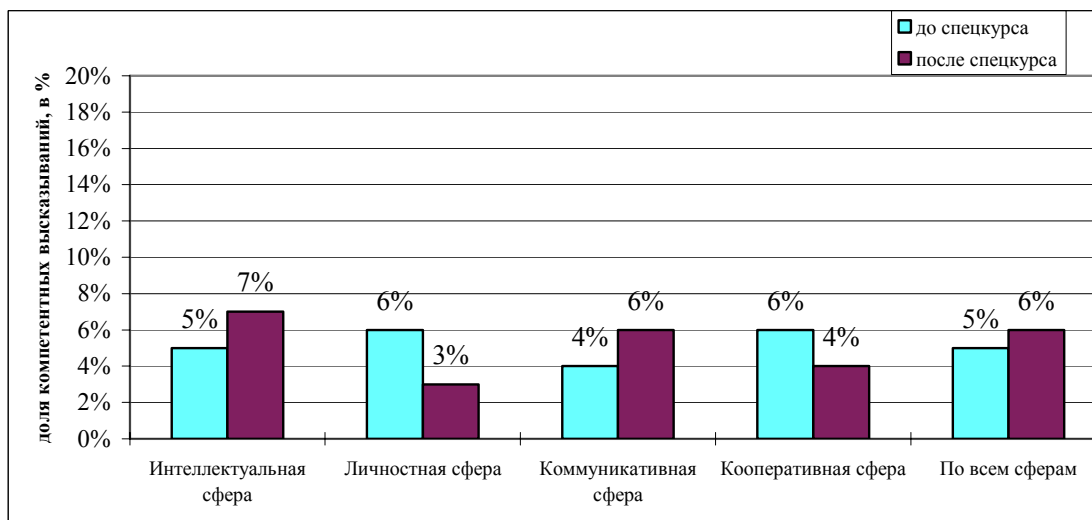


Диаграмма 5. Компетентность в совместном творчестве испытуемых контрольной группы до и после лекционного спецкурса.

Сопоставляя результаты основной и контрольной групп, можно заключить, что, в отличие от рефлексивно-инновационного практикума, лекционно-дидактическая форма преподавания не ведет к смене имплицитных представлений и к повышению компетентности в совместном творчестве, что и предполагалось нами в гипотезе.

## ***Выводы исследования***

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

1) Активизация у участников групповой работы рефлексии их имплицитных представлений о процессе совместного решения творческих задач приводит к позитивному изменению этих имплицитных представлений, что проявляется в повышении компетентности членов группы в совместном творчестве. Эффективным методом изменения имплицитных представлений о совместном творчестве является рефлексивно-инновационный практикум. По сравнению с лекционно-дидактическими методами рефлексивно-инновационный практикум обеспечивает повышение компетентности участников групповой работы в совместном творчестве.

2) Теоретически выделенные нами четыре типа имплицитных представлений о совместном творчестве, которые могут актуализироваться у участников групповой работы при коллективном решении творческой задачи: попустительско-конкурентные, авторитарно-исполнительские, "демократическое сотрудничество", развивающе-сотворческие - позволили разработать методику их эмпирического выявления при анализе группового взаимодействия.

3) Эффективность определенного типа поведения в группе, обусловленного одним из четырех типов имплицитных представлений, опосредована доминирующим в ней типом имплицитных представлений. При уменьшении или увеличении выраженности в группе какого-либо типа имплицитных представлений эффективность обусловленных этим типом высказываний также соответственно возрастает или падает.

4) Обусловленное рефлексией изменение имплицитных представлений участников групповой работы о совместном творчестве и возрастание их компетентности в совместном творчестве приводит к тому, что в процессе решения творческой задачи лидерские функции в группе относительно равномерно распределяются между членами группы.

5) Развивающе-сотворческие имплицитные представления членов группы являются более компетентной основой их поведения при совместном решении творческой задачи, чем демократическо-сотруднические, авторитарно-исполнительские и попустительско-конкурентные имплицитные представления.

В завершении остановимся на перспективах возможных дальнейших исследований по проблеме развития групповой способности к совместному творчеству.

С нашей точки зрения, богатую перспективу как для концептуальных разработок, так и для эмпирических исследований может составить не только проблема формирования группового творческого мышления, но и условия и закономерности развития коллектива как целостного субъекта творчества, а также возможности формирования рефлексивно-сотворческой культуры организации. Последняя, помимо формирования творческого типа мышления предполагает развитие определенных ценностей в коллективе, системы деятельности и межгруппового взаимодействия, коллективной творческой субъектности.

Также, интересную перспективу исследования, на наш взгляд, может составить изучение взаимосвязи компетентности в совместном творчестве с социально-психологической компетентностью и выявление влияния первой на вторую. Мы предполагаем, что компетентность в совместном творчестве является мета-образованием по отношению к социально-психологической компетентности и таким образом позволяет субъекту развивать свои социальные и коммуникативные навыки в самых разных ситуациях и сферах общения и взаимодействия.

## **Литература**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1988.
2. Верньо Ж. К интегративной теории представлений. // "Иностранная психология", 1995, № 5, с. 9-18.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - Киров, 1991. - С. 3-8.
4. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1994. - 24 с.
5. Найдёнов М.И. Типология стратегий кооперации при совместном творчестве. // Творчество и педагогика. Мат. Всесоюзн. науч.-практ. конф. Москва, 1988. С. 198-202.
6. Палагина И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивные механизмы общения и мышления в совместном решении творческих задач. // Актуальные проблемы

- социальной психологии. - Кострома. 1986, ч. 3. - С. 66-67.
7. Панюшкин В.П. Психологический анализ коллективного решения задач. Дипломная работа. Каф. общ. психол. МГУ, Москва, 1975. С. 22-47.
  8. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач. // Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983. С. 279-295.
  9. Растянников А.В. Рефлексивное развитие групповой способности к совместному творчеству. // "Эмоции. Творчество. Искусство." Тез. докл. межд. симп. / под ред. Л.Дорфмана и др. Пермь, 1997, с. 86-87.
  10. Растянников А.В., Степанов С.Ю. К вопросу об управлении сотворческими процессами в коллективе: рефлексивно-полилогическая модель группового творчества // Применение психологических знаний в практике управления. Мат. науч.-практ. конф. Уфа, 1997. Вып. 2, с. 61-68.
  11. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: «ПерСэ», 2002.
  12. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М., 1990. 216с.
  13. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопр. психол. 1983, № 2. С. 35-42.
  14. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Школа П.Я.Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления // Вестн. моск. ун-та, сер. 14, «Психология». 1992, № 4. С. 34-45.
  15. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: «Наука», 2000.
  16. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии, 1995, № 1. С. 60-68.
  17. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии, 1991, № 5. С. 5-14.
  18. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психол., 1985, № 3. - С. 31-40.

19. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии творчества к рефлексивной культурадигме в психологии. // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. С. 144-152.
20. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопр. психол., 1982, № 1. С. 99-104.
21. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения. // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 64-91.
22. Ярошевский М.Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива // Вопр. психологии. 1978. № 3. С. 40-53.
23. Kelly G. The psychology of personal constructs. Vol. 1, 2. - N.Y., 1955.
24. Sternberg R.J. Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom // Journal of personality and social psychology, 1985, vol. 49, № 3, p. 607-627.