

**А.В.Растянников
С.Ю.Степанов
Д.В.Ушаков**

**Рефлексивное
развитие
КОМПЕТЕНТНОСТИ
В СОВМЕСТНОМ
ТВОРЧЕСТВЕ**

**Per
Se**

Москва
2002

УДК 159.9
ББК 88
Р24

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
Проект № 01-06-16016

Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В.
Р 24 Рефлексивное развитие компетентности в совместном
творчестве. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 320 с.

ISBN 5-9292-0066-1

© А.В. Растянников, 2002
© С.Ю. Степанов, 2002
© Д.В. Ушаков, 2002
© ПЕР СЭ, оригинал-макет,
оформление, 2002

Предисловие

Данная книга выходит на рубеже веков. «Что век грядущий нам готовит?» — этот вопрос актуален сейчас не только для российского, но и для мирового сообщества, которое напряженно всматривается в будущее в надежде найти ответы на многие противоречия, в нем накопившиеся. Сама рубежность времени, в которое выходит книга, символ встречи прошлого и будущего сподвигает к тому, чтобы осмыслить уроки XX века и предвидеть то, что может ожидать людей в XXI веке. Написание данной монографии — попытка авторов внести свой скромный вклад в решение этой рефлексивной задачи. С точки зрения авторов, тема, которая затрагивается в книге, во многом обращается к основным проблемам уходящего века и стремится предвосхитить возможности, горизонты, открывающиеся человеку в грядущем столетии. Поэтому прежде чем читатель начнет знакомиться непосредственно с содержанием книги, мы приглашаем его к со-размышлению над основными проблемами века уходящего, поскольку именно они и стали тем экзистенциально-напряженным контекстом, в котором зарождались идеи монографии.

Двадцатый век принес человечеству множество потрясений и разочарований. Среди них Вторая мировая война, основанная на идее господства высшей расы над низшими (нацизм), и борьба за торжество коммунистических идей и победу мирового пролетариата. Платой за эти идеи стали миллионы человеческих жизней. Какие уроки необходимо извлечь из этих трагедий истории? Один из уроков состоит в том, что любая идея имеет ценность только тогда, когда она служит человеку, а не приносит его в жертву самой себе. Если идея требует для достижения успеха одних людей принести в жертву интересы других — других наций, другого класса, — такая идея не может служить на благо обществу.

Еще одним разочарованием века является крушение социалистической системы, а вместе с ней — представления о том, что

история представляет собой линейный процесс восхождения общества к своему идеальному состоянию, которое неминуемо должно наступить в силу естественных, объективных законов, по которым оно развивается. Опыт советского общества показал, что никакая идея, пусть даже самая гениальная и красивая, и никакой вождь не могут гарантировать прогресс общества, если эта идея становится догмой, а граждане общества отучаются мыслить самостоятельно и перестают постоянно осмысливать и переосмысливать происходящие в обществе процессы, вчувствоваться в назревающие и требующие разрешения проблемы. Необходимо постоянно поддерживать процесс переосмысления, пересозидания образа человека и выстраиваемого общества. Таким образом, прогресс может зависеть только от совместных созидательных усилий, исходящих от самих людей, усилий, в которых создается новая личность, новые отношения.

Засилье официальной идеологии в советском обществе сильно тормозило в нем процесс формирования у людей совместных неидеологизированных смыслов по отношению к происходящему в обществе. Вернее, эти смыслы формировались, но при этом они находились как бы в подполье, поскольку не соответствовали официальной идеологии. Поэтому, когда идеология рухнула, в обществе сложилась такая ситуация, где между отдельным человеком и социальными институтами, а также государственными организациями не были выстроены отношения, основанные на взаимном интересе и выгоде. На сегодняшний день у разных социальных институтов представления о своей деятельности и о месте в этой деятельности других институтов настолько различаются, что данную ситуацию можно сравнить с вавилонским столпотворением, когда каждый говорит на своем языке и не понимает другого. В российском обществе сейчас необходимо найти «общий язык» — в смысле общее понимание.

Особенно актуально это сейчас для разных политических сил и ветвей власти, где часто оказывается необходимым принятие согласованных творческих решений. Здесь-то и может, на наш взгляд, значительную роль сыграть психология, так как именно эта наука занимается изучением процессов общения и взаимопонимания, и в ней разрабатываются практические методы оптимизации взаимодействия разных людей и организаций при прояснении позиций друг друга и принятии совместных решений.

В двадцать первом веке необходимо радикальное переосмысление принципов организации общественной жизни, особенно при ее инновационном характере, то есть при осуществлении в

обществе необходимых социальных, экономических, политических, культурных реформ, изменений. Необходимо построение таких отношений в обществе, при которых есть место каждому, никто не является человеком низшей расы или враждебного класса. С другой стороны, все более насущным становится преобразование российского общества, направленность всех его институтов и граждан на созидание жизни, традиций, а не на их разрушение. Эти две тенденции можно объединить в принципе совместного созидания. Отношения между людьми, основанные на совместном и взаимном созидании жизни, мира и друг друга, призваны связывать между собой разных людей, разные поколения, разные народы, разные религии, вносить в мир гармонию и любовь.

Те смыслы, которые авторы хотят донести в этой книге, емко отображены в зеркале истории в форме древнеегипетской притчи, которую мы приводим ниже.

Один египетский фараон, умирая, оставлял страну в страшном упадке. И решил он перед смертью дать напутствие своему молодому сыну — преемнику трона. Фараон призвал жрецов и велел им придумать, как в ближайшие годы вывести страну из кризиса. Сроку им дал на это три дня. Сам же думал: «Что решат жрецы, то и будет напутствием моему сыну».

Вместе с сыном правителя жрецы удалились в комнату совещаний. Тут же бросились они высказывать все свои идеи, какие были у них на уме. Разгорелся спор, но никто не хотел отступить от своего мнения, боясь показаться глупым. И не могли жрецы прийти к единому мнению. А сын фараона слушал то одного, то другого, но так и не мог понять, на чьей стороне правда.

И увидев в конце дня, что так ни к чему и не пришли, жрецы были сильно раздосадованы. А принц записал для себя на папирусе: «В первый день все говорили то, что думали — жаль только, что никто не прислушивался к другому, даже если тот умнее остальных». И решили жрецы, что на следующий день не будут говорить все вместе, а всем стоит выслушать самого мудрого и опытного, чтобы тот объяснил, как надо действовать.

И на другой день попросили жрецы высказаться самого мудрого и опытного из них. Мудрейший проговорил почти целый день. Но когда он окончил свою длинную речь, многие были разочарованы, ибо одним казалось, что ничего нового мудрейший так и не сказал, а для остальных слова его были слишком запутаны и непонятны. И снова почувствовали жрецы досаду. Сроку остался один день, а ничего пут-

ного придумать им не удалось. Принц же снова сделал для себя запись на папирусе: «В поиске ответа на трудные вопросы надо обращаться к наиболее опытным. Жаль только, что, как ни велика мудрость самого мудрого, ее не хватит на всех».

Решили жрецы на следующий день поступить так: пусть выскажется уже не один, а несколько жрецов — те, кто может предложить что-то серьезное. Из остальных же каждый выберет того оратора, чьи слова ему покажутся наиболее разумными. Кого выберет большинство, слова того жреца и будут напутствием будущему правителю.

Как решили жрецы, так и сделали. Собравшись вместе на третий день, выслушали они трех наиболее мудрых. Затем каждый подошел и встал рядом с тем жрецом, чьи слова показалась ему наиболее убедительными. И когда посмотрели, то увидели, что один из говоривших собрал рядом с собой больше народу, чем остальные двое. Но когда собирались решить, что идеи этого жреца и будут решением всех, то те, кто выбрали других двух жрецов, сказали: «Вот, теперь мы раскололись на три лагеря. Мы не сможем помогать новому правителю, потому что не будем согласны с его действиями».

И записал для себя сын фараона: «Прежде чем решать окончательно, надо представить и сравнить между собой различные пути решения. Однако опасно жестко разделять эти пути, ибо это может привести к расколу между теми, кто эти разные пути предлагает».

И пришли жрецы к фараону на исходе третьего дня и сказали: «О великий! Ты дал нам невыполнимую задачу. Не казни нас, но помилуй, ибо мы сделали все, что смогли». И разгневался фараон и призвал стражников. Но встал пред лицом фараона принц и сказал: «Не казни их, отец, но награди, ибо только с ними я в первый день познал, что не в споре рождается истина, а в соразмышлении, а во второй день понял, что авторитет велик не тем, что он навязывает свое мнение, а тем, что возвышает до себя и над собой других, а в третий день понял, что критерий истины — не мнение большинства, а гармония интересов».

И возрадовался фараон, услышав эти слова сына, и велел выполнить его волю, как свою, ибо в этот момент передал свою власть в его руки. И дивились жрецы тому, что услышали и увидели, и сказали молодому фараону: «Поистине, ты наш правитель, ибо устами твоими говорит мудрость Бога!»

Введение

В ситуации кризиса, который переживает современное российское общество и который обусловлен необходимостью перехода от строго регламентированной жизни общества и отдельного человека к выстраиванию более гибких, мобильных социальных отношений, все больше возрастает запрос на творческую личность и творческие коллективы.

В нынешних социально-экономических условиях почти для любой организации способность к осуществлению деятельности инновационного характера стала одним из важнейших условий ее выживания, продуктивности и успешности, поскольку проблемы и задачи, с которыми в последнее время приходится сталкиваться коллективам разных организаций, все более являются творческими и не имеют готового и однозначного пути решения.

Вместе с тем сложившиеся за прошлое время (особенно в советский период) в практике организаций формы работы и управления перестают оправдывать себя в современных сложных и нестандартных ситуациях, которые затребуют от организаций динамизма, способности быстро перестраивать и развивать сложившиеся в коллективе деловые, профессиональные и межличностные отношения. Отсутствие у коллективов организаций опыта совместной инновационной деятельности и некритическое заимствование образцов инноваций из других организаций (например, из опыта западных стран) создает в коллективе множество проблем, в первую очередь психологического плана. Часто эти проблемы вызваны тем, что сотрудникам организации необходимо преодолевать психологические барьеры, связанные с принятием инноваций, которые, как правило, «спускаются сверху».

В связи с этим наиболее конструктивным путем развития коллективной способности к совместному творчеству оказывается рефлексивное переосмысление и преобразование сотрудниками коллектива своего опыта, связанного с использованием традици-

онных форм и методов организации совместной деятельности. Таким образом, развитие у коллективов и их сотрудников способности к рефлексии своих представлений о путях организации совместной творческой деятельности и повышение их компетентности в этой сфере составляет на сегодняшний день одно из важных направлений фундаментальных и прикладных психологических исследований.

Однако исследование компетентности в совместном творчестве обусловлено не только необходимостью, диктуемой современными социальными условиями.

Великие умы разных времен и народов, решавшие вопросы гуманистической этики, задавались вопросом о том, каким образом можно выстраивать в обществе такие отношения между людьми, в которых становилось бы возможным полноценное развитие способностей каждого человека, их усиление и приумножение, а не подавление или лишь эксплуатация и использование.

С нашей точки зрения, к решению столь глобальной культурологической проблемы и может подвинуть исследование психологических механизмов генезиса сотворческих отношений, понимаемых нами как отношения взаимной поддержки, усиления и развития. И как ни пафосно может звучать подобное стремление — в достаточном скромном научном исследовании искать ответы на столь глобальные философские вопросы, — на наш взгляд, именно те научные исследования, которые в какой-то степени облечены пафосом, имеют шанс выйти на отнюдь неординарные результаты и в будущем могут в значительной степени выиграть.

В психологии рассматриваемая нами проблема нашла отражение в изучении коллектива как субъекта деятельности (А.В. Брушлинский, А.В. Петровский, А.И. Донцов), в выдвижении принципа единства сознания и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова), в исследованиях коллективного творчества (Я.А. Пономарев, М.Г. Ярошевский, А.М. Матюшкин, Ч.М. Гаджиев, И.Н. Семенов, В.Е. Семенов), социального мышления (К.А. Абульханова-Славская, Д.В. Ушаков, Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин, О.Б. Чеснокова), групповых рефлексивных процессов и структур (К.Е. Данилин, Е.Н. Емельянов, Н.Б. Ковалёва, М.И. Найдёнов, И.В. Палагина, В.В. Потапов, И.Н. Семёнов, Степанов С.Ю.), разных видов компетентности: коммуникативной (Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин; Л.А. Петровская; Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растьянников), социально-психологической (Л.И. Берестова), рефлексивной (О.А. Полищук).

Стоит отметить, что при достаточно большом количестве психологических исследований по творчеству и креативности (К.А. Абульханова-Славская, Н.Г. Алексеев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М. Вертгаймер, Т.В. Галкина, П.Я. Гальперин, С.О. Грузенберг, В.Л. Данилова, В.Н. Дружинин, К. Дункер, Д.Н. Завалишина, В.К. Зарецкий, И.И. Ильясов, Н.Р. Котик, Ц. Ломброзо, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, Д. Гилфорд, Н. Коган, С. Медник, Е. Торренс, М. Воллах и др.) тема коллективного творчества остается разработанной в гораздо меньшей степени. Вместе с тем на практике — на что указывал, в частности, Я.А. Пономарев — творческая деятельность осуществляется обычно группами, а не отдельными людьми.

В научных исследованиях по коллективному творчеству основной акцент сделан на изучении научных коллективов (Ярошевский М.Г., 1978, 1982; Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А., 1987) и коллективов из области художественного, в частности музыкального и сценического творчества (Джидарьян И.А., 1975; Семенов В.Е., 1988; Дубовская Е.М., Иванов М.А., 1990). Исследованиям психологических механизмов коллективного творчества посвящено очень небольшое число работ (Семенов И.Н., 1973; Матюшкин А.М., 1982; Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983; Палагина И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1986; Найденова Л.А., Найденов М.И., 1987; Степанов С.Ю., 2000). На наш взгляд, необходимо изучение общих механизмов процесса совместного творчества, участниками которого выступают сотрудники организаций, не являющихся творческими «по определению», т. е. научными, изобретательскими, художественными и т.п. коллективами.

В данной работе коллективное (совместное) творчество изучается в таком аспекте, как групповое решение творческих задач. Однако в дальнейшем тексте для удобства понятия «групповое решение творческих задач» и «совместное творчество» будут употребляться как терминологические синонимы. В нашем случае в качестве эмпирического материала для исследования процесса группового решения творческих задач выступали малые творческие задачи, или так называемые «задачи на соображение» (Н.Г. Алексеев, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий и др.). Использование малых творческих задач в качестве основного экспериментального материала для изучения процесса творческого мышления имеет в психологии уже достаточно серьезную традицию.

Среди множества проблем, связанных с совместным творчеством, авторами была выбрана тема компетентности в совместном творчестве. В самом общем приближении компетентность вообще можно рассматривать как способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, причем в направлении получения имеющих определенную ценность результатов. В последнее время в отечественной психологии активно разрабатывалась тема разных видов компетентности: интеллектуальной (М.А. Холодная), аутопсихологической (И.В. Елшина, А.А. Деркач, А.П. Ситников), коммуникативной (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянный), социально-психологической (Л.И. Берестова), рефлексивной (О.А. Полищук). Исследование компетентности в совместном творчестве является продолжением этой темы, и в данном случае уже применительно к ситуациям взаимодействия людей именно при решении творческих задач, что представляет собой намного более сложную реальность, чем взаимодействие и общение в ситуации, не требующей от ее участников творческих усилий.

В нашем исследовании компетентность субъекта в совместном творчестве рассматривается сквозь призму его имплицитных представлений о процессах совместного творчества. В психологии имеется ряд исследований, проводящих различие между представлениями, лежащими в основе реального действия субъекта (имплицитным знанием), и теми представлениями, в которых субъект описывает свои действия (эксплицитным знанием).

Сам термин «имплицитное знание» (имплицитные представления) — это теоретический конструкт, используемый для объяснения внутренней логики, которую имеет совершаемое субъектом действие, и в этом смысле имплицитное знание противопоставляется знанию эксплицитному, которое может быть вербализовано субъектом, но при этом не обязательно является основанием для выполнения им действия (и в целом — осуществления поведения) в конкретной ситуации. При этом данный теоретический конструкт в разных исследовательских традициях имеет и разное терминологическое обозначение.

Например, разными авторами подчеркивается, что поведение человека при решении тех или иных задач обусловлено имеющимися у него процедурными знаниями (Anderson J.R., 1976, 1978, 1981), имплицитными знаниями (Broadbent D.E., 1977), имплицитными теориями и личностными конструктами (Kelly G., 1955), «внутренней логикой действия» (Piaget J., 1977), схемами действия (Верньо Ж., 1996), неявным знанием («tacit knowledge», Р. Стенберг).

В отечественной психологии аналогичное расхождение двух типов знания обнаружено Я.А. Пономаревым, который выдвинул представление об интуитивном и логическом уровнях творческого мышления (1976). Трактовка знания как основы реального действия также нашла отражение в понятии «практический интеллект» и его исследованиях (Б.М. Теплов, Р. Стенберг и др.).

Проблема имплицитного знания рассматривалась также в философии и науковедении. Например, американский ученый и философ М. Полани, анализируя природу научной гносеологии и проблему соотношения объективности и субъективности в научном познании, ввел понятие «личностное знание». Последнее всегда присутствует в процессе исследования ученым какой-либо научной проблемы и является знанием неявным, скрытым, имплицитным, подразумеваемым (Полани М., 1985). Согласно Полани, личностное (имплицитное) знание — это знание-убеждение, знание-вера. Оно сродни восклицанию человека «Ей богу, это так!»

Наряду с имплицитными представлениями существуют эксплицитные представления, которые позволяют субъекту словесно формулировать те или иные способы решения задачи, коммуницировать о них с другими людьми, обсуждать их, определяя наиболее эффективные и отвергая мало приемлемые. Поэтому повышение компетентности личности и группы в организации совместной инновационной деятельности предполагает развитие как имплицитных, так и эксплицитных представлений субъекта о процессах коллективного творчества. Однако поскольку механизмы формирования эксплицитных представлений уже имеют достаточную традицию исследования, а динамика имплицитных представлений изучена в значительно меньшей степени, то в нашей работе мы решили сделать акцент на проблеме динамики именно имплицитных представлений.

Что касается психологических механизмов, обеспечивающих позитивную динамику — усложнение, дифференциацию, развитие — имплицитных представлений субъекта, то, немного забегаая вперед, отметим, что в психологии в качестве таких механизмов рассматриваются, во-первых, интуиция (Я.А. Пономарев, Л.Л. Гурова и др.), а во-вторых, рефлексия (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). Например, в исследованиях индивидуального творческого мышления (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) неоднократно были получены данные, согласно которым в процессе решения субъектом творческой задачи рефлексия обуславливает динамику и изменение имплицитных представлений субъекта о содержании и способах решения задачи. Это изменение происхо-

дит посредством переосмысления субъектом своих подразумеваемых (имплицитных) представлений, их конструктивного преобразования.

Коллективное решение творческих задач представляет собой более сложную с психологической точки зрения реальность, чем индивидуальное решение, поскольку здесь вовлекаются процессы взаимопонимания и согласования позиций нескольких людей — участников совместного решения. В связи с этим возникает проблема рассмотрения разнообразия имплицитных представлений субъекта, которые актуализируются в процессе его участия в совместном решении творческих задач, и изучения условий, при которых становится возможной динамика имплицитных представлений личности и группы о процессе совместного творчества, обуславливающая повышение их компетентности в совместном творчестве.

В данной работе авторы опираются на рефлексивно-гуманистический подход в психологии (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. Растянный, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.С. Сухоруков, Т.В. Фролова и др.), который в исследовании процесса психического развития делает акцент на его рефлексивно-творческой составляющей. В рефлексивно-гуманистической психологии рефлексия понимается как осмысление и переосмысление субъектом шаблонов опыта мышления, общения, взаимодействия вплоть до порождения новых содержаний и форм этого опыта, обеспечивающих субъекту новые способы его личностного самоосуществления в постановке и решении на своем жизненном пути различных творческих задач. Благодаря процессу рефлексии развитие способностей человека фактически превращается в саморазвитие — не ограничиваемый ничем, кроме фантазии и усилий самого творца, процесс приумножения его творческих способностей и возможностей. Развитие, в котором ключевую роль играет рефлексивно-инновационный процесс, можно назвать «рефлексивным развитием».

Вышеописанные соображения позволили определить цель исследования: эмпирическое изучение роли рефлексии в динамике имплицитных представлений субъекта о совместном творчестве, которые составляют основу его компетентности в совместном творчестве.

Объектом исследования является индивидуальное и групповое поведение при совместном решении творческих задач, предметом — типы имплицитных представлений субъекта о совместном творчестве и компетентность в этом виде взаимодействия.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении о том, что активизация рефлексии имплицитных представлений субъекта о процессе совместного творчества приводит к их изменению, причем это изменение имплицитных представлений носит конструктивный характер и проявляется в повышении компетентности субъекта в совместном творчестве.

В концептуальном осмыслении проблемы рефлексивных механизмов развития компетентности в совместном творчестве и при разработке методических средств исследования авторы опирались на теоретическую и методологическую базу, включающую в себя следующие представления: о коллективе как субъекте деятельности (А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, А.В. Петровский), о творчестве как развивающем взаимодействии (Я.А. Пономарев) и преобразующей активности (В.Н. Дружинин), о единстве сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев), о различении имплицитного и эксплицитного типов знания (Дж. Андерсон, Д. Бродбент, Ж. Верньо, Ж. Пиаже, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков), о стилях руководства в коллективе (К. Левин, Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев), о типах управленческих систем (Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов), о роли рефлексии в общении (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Петровская), социальном мышлении (К.А. Абульханова-Славская, Д.В. Ушаков и др.) и творчестве (Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий), о рефлексии как процессе переосмысления и преобразования стереотипов опыта мышления, общения, взаимодействия (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), о методических средствах развития рефлексивной компетентности (О.А. Полищук), рефлексивно-инновационного потенциала (И.В. Байер), творческой уникальности (Е.П. Варламова), творческого потенциала руководителя (С.Н. Маслов).

В завершение вводной части хотелось бы отметить, что в данной работе авторы ставили перед собой цель не столько получить полный и исчерпывающий ответ на поставленные вопросы, сколько пригласить читателя к совместному размышлению над открытой темой, коей является творчество и сотворчество. Тема эта настолько широка и объемна, что здесь, больше вопросов, чем ответов, но тем богаче перспективы для дальнейших исследований.

Авторы хотели бы выразить сердечную благодарность всем тем людям, без кого эта книга не состоялась бы вообще, а если бы и состоялась, то была бы совсем другой. Это прежде всего коллеги и соратники по школе рефлексивно-гуманистической психологии

сотворчества, в общении с которыми рождались многие идеи из концепции сотворческой компетентности: И. В. Байер, Е. П. Варламова, Г. И. Давыдова, М. В. Егорова, Л. М. Житенева, Е. З. Кремер, С. Н. Маслов, Е. В. Москвичева, Г. А. Разбивная, И. Н. Семенов, Д. М. Склизков, А. С. Сухоруков, Н. А. Усачева и многие другие.

Мы благодарим заведующего лаборатории психологии способностей Института психологии Российской академии наук В. Н. Дружинина и сотрудников лаборатории А. Н. Воронина, М. А. Холодную, Н. Д. Былкину, Г. А. Емельянова, Д. В. Люсина, Т. И. Семенову, Т. В. Галкину, чьи идеи и замечания обогатили исследование и позволили доработать текст.

Особую благодарность выражаем родным за понимание и поддержку.

Историко-теоретические предпосылки исследования рефлексивных механизмов развития компетентности в совместном творчестве

В данной главе мы проводим анализ научно-психологической литературы с целью составления более или менее целостного представления о состоянии разработанности исследуемой нами проблемы. В первом параграфе рассматриваются исследования, посвященные коллективному творчеству, вводятся представления о совместном творческом взаимодействии как оно понимается в данной работе, анализируются различные аспекты ситуации совместного творчества, которые становились предметом исследования у разных ученых и на основании которых в нашей работе выстраивается теоретическая модель компетентности в совместном творчестве и структура имплицитных представлений субъекта о совместном творчестве. Во втором параграфе предлагается теоретическая модель компетентности, и рассматриваются различные ее аспекты: структурный, динамический, содержательный.

В третьем параграфе анализируются исследования, посвященные двум различным — имплицитному и эксплицитному — типам знания, которые в нескольких научных традициях по-разному терминологически обозначались; определяются различия между эксплицитным и имплицитным знанием. В четвертом параграфе предлагается типология имплицитных представлений о совместном творчестве. В пятом параграфе предпринимается попытка взглянуть на ситуацию решения группой творческой задачи, как на ситуацию, затребующую от членов группы изменения и развития имплицитных представлений, и рассматриваются конкретные психологические — рефлексивные — механизмы такого изменения. В шестом параграфе рассматривается проблема методов повышения компетентности в совместном творчестве на примере подходов к формированию творческого

мышления в работах П.Я. Гальперина и его сотрудников и последователей. Седьмой параграф посвящен описанию общих принципов построения рефлексивно-инновационного практикума — метода активизации рефлексивных процессов у личности и группы.

1.1. Исследования совместного творчества

Традиционно в психологии коллективное (совместное) творчество исследовалось в двух направлениях: с одной стороны, изучалась проблема группового решения творческих задач, его структура и процесс, а с другой стороны, исследовались социально-психологические характеристики уже сложившихся творческих коллективов. Некоторые результаты, полученные исследователями в этих двух направлениях мы, и раскроем в данном параграфе.

1.1.1. Изучение структуры и процесса группового решения творческих задач

Прежде всего, необходимо выделить те ситуации, по отношению к которым правомерно говорить о разворачивании процессов совместного творчества. В случае индивидуального решения творческой задачи ее обычно определяют как такую, которую субъект не может решить «сходу», для решения которой не достаточно существующих у индивида знаний, умений и навыков, пригодных для решения типовых задач. Для решения творческой задачи необходим нетривиальный подход, который решающий задачу вынужден порождать «здесь-и-сейчас», в самом процессе решения (Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

На основе исследований дискурсивного мышления в решении творческих задач И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым предлагаются следующие характеристики задачи, которые делают ее творческой: 1) наличие в задаче нескольких предметных сфер, что усложняет ее условия; 2) латентный (скрытый) характер некоторых условий задачи, которые субъекту, решающему задачу, необходимо вычленять самостоятельно; 3) провокация субъекта на выдачу стереотипного неправильного ответа на вопрос задачи; 4) множество возможных вариантов толкования изначальных условий задачи.

По аналогии с творческими задачами, рассчитанными на индивидуальное мышление, можно определить творческие задачи для группы, или задачи на совместное творчество, как такие зада-

чи, уровень сложности которых превышает интеллектуальные, личностные, коммуникативные и т. п. возможности любого члена группы, в том числе и наиболее компетентного, и, таким образом, для решения подобной задачи необходима достройка опыта каждого индивида, участвующего в ее решении. Тот факт, что уровень сложности задачи превышает наличный уровень компетентности всех членов группы, есть объективный критерий того, что данная задача является задачей на совместное творческое взаимодействие. В противном случае для одних членов группы эта задача будет творческой, а для остальных — задачей на репродукцию знаний, умений, навыков.

Таким образом, говоря о совместном творчестве, мы к выделенным И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым критериям творческой задачи для одного человека добавляем такое свойство задачи на совместное творчество, как превышение уровнем ее проблемности уровня компетентности любого человека в группе.

Исследования процесса парного решения малых творческих задач (на материале задач на соображение) проводились И.Н. Семеновым (1990). Он выделил два основных уровня протекания творческого процесса — смысловой и содержательный. В смысловом уровне выделяются такие подуровни, как кооперативный, коммуникативный, личностный, рефлексивный, а в содержательном уровне — предметный и операциональный подуровни. В ряде экспериментальных работ, проведенных Семеновым И.Н., подтверждается его гипотеза о том, что смысловой уровень мышления выполняет регулятивную функцию по отношению к содержательному уровню. Отсюда вывод автора о том, что в решении творческой задачи человек реализует себя прежде всего как творческая личность, а уж затем как носитель интеллекта. В дальнейших исследованиях, проведенных И.Н. Семеновым совместно с С.Ю. Степановым, ими разработана методика личностно-рефлексивного диалога, в которой экспериментатор, осуществляя воздействие на смысловой план совместного мышления в диаде, обуславливает развитие ее рефлексивно-творческой способности (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1987).

Одними из исследователей группового решения творческих задач являются Найденев М.И. и Найденева Л.А. (Найденева Л.А., Найденев М.И., 1987). М.И. Найденевым изучались возможные типы кооперации, возникающие при совместном творчестве (Найденев М.И., 1988). Им были выделены четыре типа кооперации, условно названные «ограниченное единство», «лидерство-подавление», «единство-дифференциация» и «единство-интеграция».

Для стратегии «ограниченное единство» характерно совпадение интересов партнеров — уйти от разрешения проблемно-конфликтной ситуации, защитить имеющийся уровень неадекватной самооценки, не идти на самодискредитацию и самоизменение. При этом типе стратегии обычно происходит реализация привычного способа решения проблемы, отсутствует заинтересованность партнеров в качестве получаемого результата. При стратегии «лидерство-подавление» отмечается несовпадение интересов партнеров относительно проблемно-конфликтной ситуации, стремление каждого отстоять свой интерес при отсутствии попытки нахождения приемлемого для всех способа взаимодействия. Эти две стратегии характерны для групп, партнеры которых ориентированы индивидуалистически.

Стратегии «единство-дифференциация» и «единство-интеграция» возможны в группах, партнеры которых ориентированы на нахождение оптимального способа группового взаимодействия, направленного на решение творческой задачи. Стратегия «единство-дифференциация» разворачивается в том случае, если партнеры заинтересованы в выработке конечного творческого продукта, но при этом не ставят целей развития индивидуальных способностей каждого члена группы. В этом случае группа стремится к четкой дифференциации ролей. Если же в группе есть цель развития личных способностей участников совместного творчества, происходит динамичная смена ролей, при этом каждый партнер имеет возможность проявить себя в разных ролях. Это стратегия «единство-интеграция». М.И. Найденев отмечает, что в реальном процессе творческого взаимодействия вероятны моменты, когда невозможно четко определить типы кооперации или когда происходит их изменение.

Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым было проведено исследование психологического механизма группового решения творческих задач (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, 1983). Основная идея авторов заключается в том, что в группе решение творческой задачи осуществляется за счет преобразования побочного продукта, возникающего в процессе решения. Побочный продукт может выступить в роли некоторой подсказки решения. В то время, как кто-то из членов группы пытается решать задачу (в эксперименте группам предлагались задачи на наглядно-действенное мышление), другие люди в группе активно наблюдают за процессом решения. Это приводит к тому, что возникающий в ходе решения побочный продукт не остается незамеченным.

Если решающий задачу зашел в тупик, его подменяет кто-либо из членов группы. Пришедший на смену разворачивает процесс решения с того момента, в котором, как ему кажется, предыдущий партнер был близок к нахождению принципа решения, т. е. по сути преобразует возникший в ходе решения побочный продукт.

Таким образом, в группе есть как минимум две роли: решающий задачу и наблюдатель. Авторы, однако, проводят более четкую дифференциацию ролей: «реализатор», «генератор идей», «резонатор» и «наблюдатель». «Реализатор» воплощает логическую программу решения, предложенную группой. «Генератор идей» — член группы, высказывающий нетривиальные идеи, предлагающий пути, предположительно ведущие к решению. «Резонатор» помогает рождению идеи, облегчает восприятие ее остальными членами группы. Эта система ролей — динамическая, каждый член группы может по очереди выступать то в одной, то в другой роли. С помощью этой системы ролей и осуществляется преобразование побочного продукта, возникающего в процессе группового решения.

Практические методики работы над изобретением анализируются Ч.М. Гаджиевым (Гаджиев Ч.М., 1983). Автор приводит основные положения построения методов коллективного творчества: 1) «производство» творческих идей проходит уровни, аналогичные уровням материального производства: «кустарный», «мануфактурный», «промышленный»; 2) переход от индивидуального к коллективному творчеству может трактоваться как аналогичный процессу перехода от «кустарного» к «мануфактурному» уровню «производства идей».

Из этих положений следует, что а) этапы творческого процесса преобразуются в операции процесса «производства» творческих идей; б) коллективное творчество организуется на основе разделения творческого труда, как это имеет место в мануфактуре; в) расчленение труда при коллективном творчестве строится на базе расчленения операций процесса «производства» творческих идей. Ч.М. Гаджиев вычленяет такие операции из целостного процесса работы над изобретением, разводя при этом результативный и процессуальный аспекты. Результативный аспект: 1) неявная потребность, 2) сформулированная потребность, 3) сформулированная задача, 4) переформулированная задача, 5) результаты решения, 6) отобранные решения, 7) окончательное решение. Процессуальный аспект: 1) поиск, выявление и формулировка потребности, 2)

формулировка задачи, 3) переформулировка задачи, 4) поиск решения, 5) отбор плодотворных решений, 6) выбор и формулировка окончательного решения.

Как считает автор, построение методик работы над творческой задачей должно учитывать то, что целостный творческий процесс разбивается на отдельные операции, и для каждой операции нужна соответствующая ее целям и особенностям методика.

Ч.М. Гаджиев предлагает также упрощенный вариант структуры творческого коллектива. В структуру должны входить следующие роли: изыскатели задачи, занятые ее активным поиском и выявлением; активатор, старающийся поднять или поддержать на необходимом уровне активность группы по решению задачи; генератор идей — член группы, высказывающий нетривиальные идеи, предлагающий пути, предположительно ведущие к решению; резонатор, помогающий рождению идеи и облегчающий ее восприятие другими членами группы; критики, занятые переработкой и отбором идей. Автором подчеркивается, что система ролей в коллективе динамичная, и не обязательно какая-либо роль закреплена за определенным человеком.

Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым анализируются также особенности творческого общения (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990). Согласно авторам, первоначально общение выполняло только коммуникативную функцию, творческая же функция общения появилась как его побочный продукт в ходе исторического развития человечества. Творческий аспект общения характеризуется тем, что партнеры в процессе общения используют получаемую информацию не по ее прямому назначению, т. е. используют ее как побочный продукт, вычлняя из нее новые идеи. Опираясь на комплексную методологию исследования творчества и закон трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации — ЭУС (этапы—уровни—ступени), — авторы выделяют «изобретенные» человечеством в ходе своего исторического развития четыре формы общения (представляющие собой этапы его становления), которые различаются по тому, насколько партнеры в них нацелены на вычленение побочного продукта и получение новых идей.

Первый этап представляет собой общение, носящее преимущественно коммуникативный характер, в котором партнеры используют информацию строго по ее прямому назначению и где никакая побочная информация не извлекается. Таково, например, официальное общение. На втором этапе общение также в основном коммуникативно, но партнеры осознанно или подсознательно

но используют второстепенный и побочный моменты информации в качестве подсказки для решения своих задач. Эта форма общения характерна, как правило, для обычного разговора.

На третьем этапе общение носит коммуникативно-творческий характер, где информация используется и по прямому назначению и как «подсказка». В повседневной жизни таков, как правило, уровень разговора «давай посоветуемся» или «одна голова хорошо, а две лучше». Как отмечают авторы, на данном этапе заканчиваются формы общения, достигнутые в ходе стихийного развития общества. На четвертом этапе, который относится ими к этапу становления искусственных форм организации общения, возникает творческо-коммуникативное общение, в котором применяются такие формы его организации, как мозговой штурм, синектика, ИПИД и др. При такой форме общения передача информации как таковая является вспомогательной, и основу общения составляет высказывание новых идей. Авторы выдвигают идею также о пятом (гипотетическом) этапе организации общения, когда оно начинает носить преимущественно творческий характер, и отмечают, что достижение этого этапа является настоящей потребностью научно-технического прогресса. На данном этапе в любой информации необходимо использовать ее прямой, второстепенный и побочный продукты, а любую нечеткую и бессмысленную информацию расценивать как источник новых идей.

Я.А. Пономарев и Ч.М. Гаджиев выделяют три элементарных акта творческого общения: высказывание идеи, ее понимание и объективация. Высказыванию членом коллектива новой идеи могут препятствовать определенные барьеры: например, страх, смущение либо желание единолично использовать идею. Поэтому своеобразие момента высказывания идеи заключается в том, что «предлагая новую идею и не унося ее с собой, индивид как бы декларирует свое желание участвовать в коллективном творчестве» (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990, с. 99).

Понимание идеи, т. е. уяснение высказанной новой идеи по меньшей мере одним из партнеров, является необходимым этапом в коллективном споре и условием его продуктивности. Для уяснения и принятия новой идеи от участников совместного творчества требуются довольно значительные усилия, прежде всего по преодолению внутренних психологических барьеров. Объективация — это переформулировка высказанной идеи одним из партнеров с целью уяснения ее сути и наиболее адекватного ее выражения. «Важность процесса объективации для

коллективного творчества определяется тем, что непонимание партнерами друг друга полностью блокирует процесс решения творческой задачи» (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990, с. 101).

На наш взгляд, проведенное Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым исследование процесса коллективного решения творческой задачи и предложенная ими теоретическая модель творческого общения являются собой эмпирическое описание и теоретическое осмысление взаимодействия имплицитного и эксплицитного содержания в процессе совместного творчества: получаемый на неосознаваемом (имплицитном) уровне побочный продукт затем эксплицируется, преобразуясь в основной, причем такой экспликации могут способствовать разные условия организации процесса общения (вплоть до специально разработанных психолого-педагогических методов). Таким образом сама проблема динамики имплицитного и эксплицитного в процессе совместного творчества уже является предметом исследований.

Заметим, однако, что в концепции Я.А. Пономарева и Ч.М. Гаджиева динамика имплицитного и эксплицитного рассматривается только в предметно-интеллектуальной области, т. е. относительно предмета решаемой в группе задачи, и при этом условием для преобразования в группе побочного продукта в прямую является определенная ролевая структура взаимодействия членов группы. Сама же форма организации «совместности», а также формы реализации членами группы себя как творческих личностей остаются для них на уровне имплицитного содержания, т. е. не входят в поле их творчества, а значит область созидания нового в коллективе принципиально ограничена. Вместе с тем, поскольку формы общения и взаимодействия в коллективе являются механизмами появления творческих идей в самой области предметного содержания деятельности коллектива, то переосмысление традиционных и порождение новых форм совместной деятельности может обусловить возникновение и новых предметных идей. Таким образом, актуальную область для исследований составляет проблема того, как изменяются имплицитные представления членов группы о формах, в которых осуществляется их общение и взаимодействие в процессе совместного творчества, и как это изменение влияет на оптимизацию групповой работы при решении творческих задач.

Перейдем теперь к рассмотрению исследований, посвященных уже сложившимся творческим коллективам.

1.1.2. Исследования творческих коллективов

Программно-ролевой подход в исследовании научных коллективов. Научное коллективное творчество является предметом исследований М.Г. Ярошевского и его сотрудников. Этой проблеме посвящен ряд работ (Ярошевский М.Г., 1978, 1982; Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А., 1987).

Специфика данных исследований заключается в разработке программно-ролевого подхода к изучению деятельности научного коллектива. В этом подходе в качестве системообразующего начала научной деятельности выделена такая переменная, как научно-исследовательская программа (Ярошевский М.Г., 1982). Научно-исследовательская программа представляет собой «системное образование, включающее в нераздельности и взаимодействии предметно-логический, научно-социальный и личностно-психологический компоненты». Программа складывается под воздействием общественных запросов, с одной стороны, и обуславливается объективной логикой развития науки, с другой стороны. Концептуальная структура программы (предметно-логический аспект) лежит в основании организации субъектом работы в «зоне ближайшего развития» науки, работы, которая никогда не ведется единолично, а ведется в диалогах, спорах, дискуссиях (научно-социальный аспект) и способствует актуализации индивидуального творчества (личностно-психологический аспект).

Программа, как правило, базируется на некоторой идее (концепции, подходе, методе), выдвинутой ученым, который стоит во главе научного коллектива. Программа включает такие признаки, как проектируемый результат исследования, эвристические приемы достижения этого результата, последовательность их применения, запрещенные и резервные пути и т. д. Поскольку же в условиях группового творчества совместная разработка программы предполагает разделение и кооперацию функций (ролей), составляющих коллектив индивидов, то еще одной переменной является «ролевой ансамбль». Этот ролевой ансамбль является своего рода инструментом, через который организуется взаимодействие членов коллектива, направленное на разработку программы. М.Г. Ярошевским выделяются экстрагрупповые роли, относящиеся к предметно-логическому аспекту науки, такие как «эрудит», «генератор» и «критик», и интрагрупповые роли — руководитель и исполнитель.

Эрудит следит за тем, насколько новыми являются открываемые коллективом знания с точки зрения накопленного историей

науки. Генератор, объединившись с критиком, порождает новые идеи. Критик выступает в качестве контрольной инстанции для генератора, побуждая его к поиску новых решений. Задача руководителя — организовать деятельность членов коллектива по совместной программе, распределяя функции между ними, координируя и контролируя их усилия соответственно целям, средствам и структуре этой программы.

Завершая обзор программно-ролевого подхода, мы считаем важным отметить, что в этом подходе в качестве условия, необходимого для успешного научного коллективного творчества, предлагается определенная инвариантная ролевая структура группы.

Перейдем теперь от научных творческих коллективов к коллективам, основным предметом деятельности которых является художественное, в частности музыкальное, творчество.

Исследование социально-психологических характеристик самодетельных музыкальных ансамблей. Это исследование проводилось Е.М. Дубовской и М.А. Ивановым (Дубовская Е.М., Иванов М.А., 1990). Изучались такие характеристики неформальных молодежных рок-ансамблей, как референтность группы для ее участников, внутренняя структура группы (лидерство), уровень развития группы. Среди полученных авторами результатов наибольший интерес представляют следующие факты.

Во-первых, значительное количество опрошенных (72%), членов музыкальных ансамблей, признают, что именно рок-группа больше чем все остальные группы способствует реализации их творческого потенциала. 61% респондентов ответили, что в рок-группах их коммуникативные качества выше, чем в остальных группах. 82% выше оценивают свой статус. 71% заявляют, что по сравнению с другими группами в рок-группах уровень их творческой активности выше. Большинство опрошенных считает, что именно в рок-группах они вносят больший вклад в общее дело, их мнение имеет больший вес, им больше доверяют. Таким образом, неформальные рок-группы обладают достаточно высокой референтностью для своих членов.

Во-вторых, в 84% групп была отмечена высокая согласованность ценностных представлений членов групп, что говорит о высоком уровне единства внутри группы. Среди основных ценностей рок-музыкантов были названы такие, как музыка, творчество, самосовершенствование, уверенность в себе.

В-третьих, установлен интересный факт относительно лидерства в рок-группах: в 60% групп нет дифференциации лидерских ролей. Для объяснения этого феномена авторы выдвигают гипотезу.

тезу о высокой степени опосредованности межличностных отношений совместной деятельностью. Исследователи предполагают, что именно благодаря отсутствию в рок-группе четкой вертикальной структуры группа может успешно реализовывать статусно-компенсаторную функцию и в силу этого обладает столь высокой референтностью для своих членов. Во многих группах было выявлено наличие функциональных, а не закрепленных групповой структурой, ролей.

Это интересные факты для нашего исследования. На наш взгляд, гибкость, подвижность групповой ролевой структуры во многом обеспечивается творческим характером рок-группы, и наоборот — благодаря отсутствию жестко закрепленных ролей, благодаря тому, что роли в группе имеют функциональный характер, становится возможным развитие музыкального коллектива как коллектива творческого, поскольку в этом случае каждый член коллектива может попробовать себя в разных ролях — и следовательно имеет больше возможностей для развития, чем в том случае, если бы он выполнял только какую-то одну закрепленную за ним роль.

Таким образом, из вышеприведенных исследований мы видим, какой сложной и многоаспектной является проблема совместного творчества и насколько различные грани ее явились предметом изучения у разных исследователей. В нашей работе мы постарались учесть эту многоаспектность коллективного творческого процесса. Рассмотренные нами выше теоретические построения относительно коллективного творчества служат нам ориентирами для разработки теоретической модели компетентности в совместном творчестве, то есть «подсказывают», какие сферы может включать в себя эта компетентность.

Так, в фокусе внимания исследователей были такие различные аспекты, как предметное содержание задачи, ее психологическая модель и выполняемые группой операции, направленные на достижение творческого решения (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, И.Н. Семенов); процессы общения, взаимопонимания, коммуникации в творческом коллективе (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); ролевая структура творческого коллектива (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, М.Г. Ярошевский, М.А. Иванов, Е.М. Дубовская), формы и типы взаимодействия участников совместного творчества (М.И. Найденов); личностная творческая самореализация членов творческого коллектива

(И.Н. Семенов, М.А. Иванов, Е.М. Дубовская). С нашей точки зрения, целостная компетентность субъекта в совместном творчестве предполагает компетентное поведение во всех этих сферах.

Вышеупомянутые аспекты ситуации совместного творчества выступают для нас также отправными моментами при разработке теоретических представлений об имплицитных и эксплицитных знаниях субъекта относительно совместного творчества, а именно — о структуре этих знаний, своего рода их метакатегориальной «сетке». На наш взгляд, целостная имплицитная (и эксплицитная) теория субъекта о совместном творчестве для своей полноты должна включать в себя представления обо всех аспектах ситуации коллективного творчества.

Опираясь на приведенные выше исследования, можно выделить четыре сферы совместного творчества: 1) интеллектуальная сфера, в которой актуализируется, обсуждается и развивается предметное содержание, связанное с условиями задачи, и выполняются операции по преобразованию предметного содержания и по достижению ответа на поставленный в условиях задачи вопрос; 2) личностная сфера — личностное самопроявление субъектов в процессе решения творческой задачи, в основе которого лежит представление каждого члена группы о себе, как о способном или не способном в целом на творческий поиск; 3) коммуникативная сфера — план общения, включающий в себя представления членов группы друг о друге, способы взаимопонимания и построения взаимоотношений между участниками творческого взаимодействия; 4) кооперативная сфера — способы кооперации, объединения мыслительных усилий разных членов группы в тех или иных организационных формах.

Исходя из данных сфер совместного творчества, мы предприняли попытку разработать теоретическую модель компетентности в совместном творчестве.

1.2. Понятие компетентности в совместном творчестве и ее теоретическая модель

Как видно уже из самого термина, компетентность в совместном творчестве должна включать в себя по крайней мере два вида компетентности: компетентность субъекта в решении творческих задач и социально-психологическую компетентность (поскольку решение творческой задачи в данном случае является групповым, а значит — социально-психологическим событием). Однако преж-

де чем перейти непосредственно к рассмотрению компетентности в совместном творчестве, важно проанализировать состояние разработанности самого понятия «компетентность» в психологической литературе. В психологии исследованиям компетентности посвящен не слишком большой объем работ. Подробный историко-теоретический анализ исследований в психологии разных видов компетентности приведен в диссертации О.А. Полищук «Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы» (Полищук О.А., 1995).

Сам термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Слово «компетентный» (*competens* с лат. — соответствующий, способный) означает:

- 1) обладающий компетенцией;
- 2) знающий, сведущий в определенной области (Словарь иностранных слов, 1987).

Понятие компетентности тесным образом связано с дефиницией «компетенция». Отметим, что в различных толковых словарях (Советский энциклопедический словарь, 1989; Словарь русского языка, 1988) толкования понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но включает два общих аспекта: 1) «круг вопросов...» и 2) «знание и опыт в той или иной области», то есть не происходит разграничение между правами и полномочиями и степенью реализации этих прав. На наш взгляд, более точным является толкование этого понятия словарем иностранных слов, где дефиниция «компетенция» (лат. *competentia* — принадлежность по праву) определяется как «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» (Словарь иностранных слов, 1987).

Если синтезировать перечисленные понятия, то компетентностью является, с одной стороны, круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностного лица, с другой — знание, опыт, умение самого должностного лица, то есть способность и реализация конкретным лицом этого круга полномочий.

В научной литературе в понятие компетентности включается помимо общей совокупности знаний еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний. Основным, общим, что характеризует точку зрения различных авторов, является то, что знания человека выступают как бы потенциалом, научно-прак-

тическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность — это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций. Заметим, что такое понимание компетентности близко к выделенным Дж. Андерсоном понятиям декларативного и процедурного знания, которые мы рассмотрим дальше.

В психологическом плане — в рамках общей психологии — понятие компетентности не исследуется. Доказательством тому служат не только учебные пособия по психологии, но и психологические словари. Однако отдельные виды компетентности рассматривались следующими авторами: социально-психологическая компетентность — Кох А., 1931; коммуникативная компетентность (компетентность в общении) — Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., 1985; Петровская Л.А., 1989; Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991; профессионально-педагогическая компетентность, включающая специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентности педагога — Кузьмина Н.В., 1990. Также, в контексте профессионализма управленческих кадров, проведены исследования по аутопсихологической компетентности (Ситников А.П., Деркач А.А., Елшина И.В., 1994) и социально-психологической компетентности (Берестова Л.И., 1994).

Социально-психологическая компетентность входит в предмет социальной психологии и определяется как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия». При этом умение понимается как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» (Кох А., 1931).

Коммуникативная компетентность трактуется различными авторами с несколько разных точек зрения. Так, коммуникативная компетентность определяется как «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания» (Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., 1985). Здесь ставится акцент на стихийном развитии коммуникативной компетентности

(КК) и зависимости от социальной среды. Также КК рассматривается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» (Жуков - Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991) и включает в себя адекватность установок, понимание субъектом своей предметной и межличностной позиции, знание закономерностей различных форм общения и правил поведения в разнообразных ситуациях, умение сформировать тактический план и реализовать его на основе имеющихся социальных навыков. Таким образом, «эффект коммуникации зависит от развитости стратегической, тактической и технической составляющих коммуникативной компетентности. ...Высокая коммуникативная компетентность обеспечивает не столько адекватную адаптацию к наличной ситуации общения, сколько способность перестраивать ее на основе понимания» (Жуков Ю.М., 1988). При этом рассматривается возможность развития компетентности в общении. Однако даже при такой разнице подходов можно отметить, что коммуникативная компетентность является составной частью социально-психологической компетентности.

Компетентность личности в творчестве до сих пор не была предметом специальных исследований, однако есть работы, стоящие около данной проблематики. К ним можно отнести работы по творческой способности.

Проблема творческой способности, или креативности, исследовалась многими авторами (Д. Гилфорд, Е. Торранс, М. Воллах, Н. Коган, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Т.В. Галкина, Л.Г. Хуснутдинова и др.).

С точки зрения Д.Б. Богоявленской (1983) творчество является ситуативно-нестимулированной активностью личности, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Это качество названо интеллектуальной активностью и рассматривается как личностная характеристика субъекта.

В.Н. Дружинин (1995) креативность трактуется как такое качество личности, которое характеризует ее активную, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, реактивная. В этом смысле им разводятся креативность и интеллект, который как раз и обеспечивает адаптацию личности к окружающей среде.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов (1983), рассматривая последовательную смену пяти типов проявления личности в процессе разрешения проблемно-конфликтной (творческой) ситуации — ре-

продуктивный, регрессивный, кульминационный, прогрессивный, продуктивный, — отмечают, что важным условием успешного решения субъектом творческой задачи является смена регрессивной личностной позиции на прогрессивную. Психологическим механизмом такой смены выступает личностная рефлексия, которая выполняет функции самомобилизации и самоорганизации субъекта в проблемно-конфликтной ситуации.

Таким образом, мы видим, что общим для авторов данных концепций является подчеркивание надситуативной активности, трансценденции личности за пределы наличной ситуации, личностной рефлексивности как качеств, важных для обеспечения успешного и эффективного творческого процесса.

Достаточно новым является понятие рефлексивной компетентности, которое определяется в диссертационном исследовании О.А. Полищук. Оно вводится наряду с такими уже разработанными понятиями, как рефлексия, рефлексивность, рефлексивная готовность, рефлексивная способность. Согласно автору, «рефлексивная компетентность — профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» (Полищук О.А., 1995).

Немаловажным является вопрос о возможности диагностики той или иной компетентности. Относительно специальной диагностики социально-психологической компетентности в научной литературе не упоминается, но диагностике коммуникативной компетентности уделяется внимание. Так, говоря о диагностике коммуникативной компетентности, отечественные авторы выделяют в ней такие составляющие, как ориентировочная и исполнительская (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растьянников П.В., 1991). Для каждой из этих составляющих могут быть определены соответствующие диагностические методики. Например, для оценки ориентировочного компонента коммуникативной компетентности используются такие методы, как матричное тестирование, в основе которого лежит тест репертуарных решеток Келли, и методики «анализа конкретных ситуаций». Интерпретация индивидуумом коммуникативных ситуаций позволяет выявить основные когнитивные схемы, организующие его социоперцептивный опыт, и таким образом сообщить о способе ориентировки индивида в коммуни-

кативной ситуации и определении им наиболее эффективных путей организации общения.

Диагностика исполнительской части коммуникативного действия основывается на анализе и оценке операционального состава действия. Такой анализ операционального состава «производится с помощью наблюдения либо в естественных условиях, либо в специально организованных игровых ситуациях, имитирующих ситуации реального взаимодействия» (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В., 1991). При этом поведение исследуемого может фиксироваться с помощью видеоаппаратуры, что дает возможность неоднократного просмотра записи и благодаря этому увеличивает надежность исследования. Не менее важно и то, что сам исследуемый может быть привлечен к анализу видеозаписи, и тогда диагностика коммуникативной компетентности будет являться фактически самодиагностикой. Для диагностики могут быть привлечены два вида факторов: во-первых, разнообразие репертуара коммуникативного поведения индивида (использование им как вербальных, так и невербальных форм общения, владение мимикой, интонацией, жестами), а во-вторых, уместность или адекватность применяемого «технического приема» в конкретной ситуации. Оценка разнообразия репертуара и адекватности его применения может производиться на основе экспертного суждения.

В диагностике рефлексивной компетентности (Полищук О.А., 1995) есть определенные особенности. Поскольку, как отмечает автор, процессы рефлексии не имеют своего специфического содержания, то рефлексивная компетентность личности может быть выявлена по продуктивным изменениям в деятельности, содержание которой явилось предметом рефлексии.

Что касается компетентности в совместном творчестве, то эта тема является пока неисследованной как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. В нашей работе мы дадим свое определение компетентности 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 КСТ, можно выделить в ней структурный, динамический и содержательный аспекты.

Структурный аспект КСТ. Компетентность в совместном творчестве является сложным по структуре образованием. Это своего рода метакомпетентность, 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 группы. Поэтому правомерно будет обозначить в компетентности такие структурные составляющие, как эксплицитное 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. Различия между имплицитными и эксплицитными представлениями будут более подробно рассмотрены в следующем параграфе.

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 рефлекс-

сивность. 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, О.А. Полищук и С.Ю. Степанов 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, рефлексивирует 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 самореализовываться 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 суждении 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, обратимся к предыстории изучения в психологии имплицитного знания и разведения имплицитных и эксплицитных представлений.

1.3. Исследования имплицитного и эксплицитного типов знания

Обратимся к смыслу самих понятий «имплицитный» и «эксплицитный» с этимологической точки зрения. Оба термина имеют романо-германское происхождение. Например, в английском языке слово «имплицитный» (*implicit*) имеет следующие значения: 1) подразумеваемый, не выраженный прямо; 2) безоговорочный, полный, безусловный; 3) уст. поэт.: сложный, запутанный. Термин «эксплицитный» (*explicit*) переводится как 1) явный, точный, подробный; определенный; высказанный до конца; недвусмысленный; 2) искренний, откровенный (Большой англо-русский словарь: В 2 т., 1987, т. 1, с. 553, 807).

Как видно из данных значений, различие имплицитного и эксплицитного можно охарактеризовать в терминах «скрытый / открытый», «выраженный косвенно / выраженный прямо». Похожее различия смысла обнаруживаются и в психологических трактовках имплицитного и эксплицитного знания.

Концептуальные различия, близкие к различению имплицитного и эксплицитного знания, присутствуют в разных направлениях психологии, и при этом для их обозначения употребляются разные термины. Соответственно, по-разному трактуется и проблема, связанная с различением этих типов знания. Однако уже сам факт, что к этой проблеме обращаются многие направления, говорит о ее важности и значимости для психологии.

1.3.1. Имплицитное и эксплицитное знание о математической и физической реальности

Начнем с такого направления, как когнитивная психология и информационный подход как часть когнитивной психологии. В информационном подходе близкое различие задается терминами «процедурное» и «декларативное знание». Проблема процедурно-

го и декларативного типов знания возникла в связи с попыткой компьютерного моделирования процесса решения задач и достаточно много дискутировалась когнитивными психологами. В подобных компьютерных моделях 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...». В данной формуле часть «если» указывает на ситуации, в которых применяются правила из декларативной части знания, а «то» — указывает на конкретное правило, необходимое к выполнению в данной конкретной ситуации. Соответственно, в рамках информационного подхода, процесс решения задач моделируется примерно следующим образом: если проблемная ситуация складывается так, что в ней становится разумным применение какой-то теоремы, то такая теорема применяется. При этом сама теорема может быть записана в декларативной форме.

Наиболее интересным исследованием, с точки зрения целей, которые ставятся в данной работе, является труд Дж. Андерсона по проблемам обучения математике. Основываясь на разделении декларативного и процедурного знания, Дж. Андерсон не только смоделировал решение задач (в его исследовании это были задачи геометрического характера), но и в определенной степени смог смоделировать путь одного из своих испытуемых (некого субъекта Р), который был пройден им в течение года при изучении геометрии в одном из лицеев США. Обучение это состояло в том, что студент читал в учебнике геометрические теоремы и после этого решал определенное количество задач. Соответственно, Дж. Андерсон построил информационно-математическую модель, которая фактически точно описывала, что происходило с субъектом Р при изучении таким способом геометрии, и в чем были его математические достижения. Эта модель строилась, как уже сказано, на различении декларативного и процедурного знания. Обучение в этом случае представляется состоящим из двух частей, что обуславливается разницей между усвоением декларативного и процедурного знания.

Декларативное знание Андерсон представлял в виде общих схем, которые описывали математические теоремы. Таким образом усвоение декларативного знания происходит путем изучения субъектом учебной литературы по математике, в которой описываются теоремы. Но само по себе знание какой-либо теоремы еще не дает возможности ее применить. Поэтому здесь начинается

другой тип научения, названный Андерсоном «научение через действие» (learning by doing). Субъект, пытаясь решать задачи и применяя выученные им теоремы, постепенно совершенствует свое знание. Каким образом это происходит?

По мнению Андерсона, человек при освоении новой области всегда располагает некоторым неспецифическим, общим процедурным знанием, которое Андерсон называет «слабые методы» (weak methods). «Слабые» в том смысле, что эти методы являются наиболее общими представлениями о процедурах решения задач, не связанные с содержанием данной конкретной новой задачи. Поэтому в рамках данного конкретного содержания эти подходы не имеют достаточной эффективности. Эти методы, или процедурное знание, обеспечивают два способа решения, а именно «поиск вперед» (forward search) и «поиск назад» (backward search). «Поиск вперед» — это продвижение от того, что дано человеку, решающему задачу, к тому, чего он хочет достичь, а «поиск назад» — движение от того, к чему надо прийти, к тому, что имеется в условиях задачи. Пусковым механизмом применения «слабых методов» в решении задачи является соответствие теоремы, имеющейся в декларативном знании субъекта, наличной ситуации, т. е. применение теоремы происходит по принципу «если..., то...».

Дж. Андерсон рассматривает последовательное усложнение процедурных знаний в дальнейшем, по мере того как человек совершенствуется в решении задач. Усложнение происходит посредством таких процессов, как процедурализация знания, объединение нескольких простых теорем в более сложные комплексы и др.

Завершая анализ предложенной Андерсоном модели, следует отметить ее важные характеристики: эта модель описывает процесс решения задач математического типа, рассматривает подход человека к освоению новой области, а также описывает взаимодействие двух типов обучения, обусловленных разницей в декларативном и процедурном знании и, соответственно, разницей в путях их усвоения. Заметим, что в контексте развития процедурного и декларативного знания процессы рефлексии не становятся для Дж. Андерсона предметом специального рассмотрения. Кроме того, описываемые автором типы знания и его модель относятся к весьма специфической области — решению математических задач. Насколько эти понятия могут быть экстраполированы на область социальных взаимодействий, в частности на такую область, как поведение индивида и группы при решении творческой задачи, остается пока под вопросом, так как знания человека о социальном поведении, по сравнению с математическими зна-

ниями, гораздо в меньшей степени формализуемы и структурируемы и должны быть более гибкими, чем математические теоремы.

Второе различие двух типов знания, которое идет опять же из когнитивной психологии, а именно из области психологии решения сложных задач (*complex problem solving*), связано с именем Д. Бродбента. Исследуя проблему решения сложных задач, Д. Бродбент вводит понятия имплицитного и эксплицитного знания.

Исходный факт, полученный Бродбентом в экспериментах, был следующим. Он предлагал своим испытуемым решать сложную задачу на управление компьютерной системой (так называемые задачи стратегического типа). Одна из задач состояла в управлении сахарной фабрикой. Испытуемому предоставлялось много попыток решения задачи, и после этих многочисленных попыток экспериментатор фиксировал общую успешность испытуемого в данной задаче, т. е. насколько тому удавалось справиться с компьютерной системой, а также предлагал испытуемому опросник. В ответах на вопросы опросника испытуемые должны были объяснить, как действует компьютерная система, с которой они работали.

Бродбент обнаружил существование странной зависимости, а именно обратную корреляцию между успешностью работы испытуемых с компьютерной системой и их ответами на вопросы опросника. На основании этого факта Бродбент различил две структуры знаний: знание эксплицитное, т. е. то, которое человек может выразить в словах (в эксперименте оно проверялось опросником), и знание имплицитное, благодаря которому испытуемый может совершать какие-либо действия. Эти два типа знания были разведены как противоположные, т. е. если у испытуемого работает один тип знания, то не работает другой.

В дальнейшем Бродбент провел целую серию экспериментов, аналогичных описанному, и во всех экспериментах противоположность между имплицитным и эксплицитным знанием подтверждалась. Однако автор обратил внимание на важную деталь в устройстве тех компьютерных задач, которые предлагал испытуемым, а именно на то, насколько явной (по-английски — *salient*) является для испытуемого связь между разными переменными в задаче — между воздействием испытуемого на какой-то определенный фактор в управляемой им системе и результатом, который получался, но относился при этом к какому-то иному фактору (например, при вкладывании денег в городскую систему здравоохранения улучшалось здоровье населения города). Бродбент показал, что в том случае, когда для решения задачи важны переменные, названные им «выступающими, ясными» (*salient*), то при этом не было про-

тивоположности между имплицитным и эксплицитным знанием, то есть испытуемый, успешно решая задачу, мог также вполне ясно объяснить то, как он это делал.

Но в том случае, когда переменные, необходимые для решения задачи, и связь между ними не были ясными (non-salient), то есть не попадали в поле внимания испытуемого, то оказывалось, что на сознательном уровне, на уровне эксплицитного знания испытуемый ничего не знал о связи между переменными, хотя на уровне действий он принимал их во внимание. Отсюда Бродбент сделал вывод, что интуитивный опыт человека образуется помимо его сознания и сознательных объяснений. Кроме того, Бродбентом был получен также факт, что этот интуитивный опыт образуется у испытуемого только в том случае, когда он сам работает с системой, но не возникает, когда испытуемый наблюдает за кем-то другим.

Эти результаты очень похожи на результаты, полученные в исследованиях отечественного исследователя творческого мышления Я.А. Пономарева. Им были разведены логический и интуитивный уровни мышления и была выдвинута идея о прямом и побочном продуктах действия. Прямой продукт связан с сознательной целью, а значит и с полем внимания, а побочный продукт — то, что получается случайно, помимо сознательной цели субъекта. Приведем один из экспериментов Пономарева Я.А. — задача с политипной панелью и лабиринтом.

Испытуемому предлагалась задача на нахождение пути в лабиринте, из которого только небольшая часть была видна испытуемому, — задача чрезвычайно сложная. Предварительно экспериментатор предлагал испытуемому не очень сложную задачу «Политипная панель», в которой, в случае успешного решения, расположение планок совпадало с нужным путем по лабиринту. Когда испытуемого, решившего задачу «Политипная панель», просили нарисовать итоговое расположение планок, он не мог этого сделать. Тем не менее, если испытуемый все-таки решал эту задачу, то при последующем решении задачи «Лабиринт» испытуемый успешно справлялся и с ней.

Один из интересных фактов, полученных в этом исследовании, состоит в следующем. Когда некоторые испытуемые после решения «Политипной панели» успешно продвигались по лабиринту и проходили примерно половину, экспериментатор просил их с этого момента объяснять, почему они будут двигаться в ту или иную сторону. После этой просьбы экспериментатора решение испытуемыми задачи резко нарушалось. То есть испытуемый мог успеш-

но пользоваться своим интуитивным опытом до тех пор, пока ему не нужно было давать отчета о своих действиях на логическом уровне, т. е. осознать их.

Из фактов, полученных в экспериментах Я.А. Пономарева, мы можем заключить, что разведение интуитивного опыта и логического объяснения близко к различению имплицитного, т. е. неосознанного знания, присутствующего непосредственно в действии, и эксплицитного знания, которое осознается субъектом и может быть вербализовано им.

Существенным аспектом концепции творчества Пономарева является подчеркивание случайностного характера творческого решения: преобразование побочного продукта в прямой происходит «в удачных случаях». Одним из факторов такого преобразования могут выступать подсказки экспериментатора, однако сам испытуемый не может влиять на повышение вероятности своего творческого решения. Поэтому, по мнению Я.А. Пономарева, случаи творчества так редки. Логический уровень мышления (названный впоследствии рефлексивным) способствует только выявлению, оформлению творческого продукта, который возникает на интуитивном уровне.

Еще одна традиция, в которой производилось различие имплицитного и эксплицитного знания, — это концепция Ж. Пиаже и работы его последователей. Главным объектом исследований Ж. Пиаже было развитие интеллекта у детей. Одни из первых работ швейцарского психолога были посвящены речевому мышлению детей, а именно их суждениям. Изучая суждения детей, Пиаже обращал внимание на стадии развития представлений детей о причинности тех или иных явлений. Впоследствии, однако, он заметил, что изучение суждений — достаточно зыбкая область, и попытался работать с задачами, связанными с непосредственными действиями, например с перемещениями объектов или с работой какого-нибудь технического устройства.

Используя в экспериментах эти задачи, Пиаже выявлял своего рода логику действия ребенка, логические структуры, стоящие за его действием. То есть фактически здесь можно вести речь об исследовании имплицитного знания. Например, когда ребенок выполняет задание на упорядочивание палочек разного размера, то, согласно Пиаже, он должен следовать логическому закону «если А больше В, а В больше С, то А больше С». Этот логический закон, стоящий за действием, позднее назван французским исследователем Ж. Верньо «теоремой-в-действии». Эту логическую теорему ребенок может и не сообщить, т. е. она не входит в его

эксплицитное знание. Такое действие становится доступным ребенку только на стадии формальных операций (с 11–12 лет).

Пиаже предлагает определенный способ описания логических структур, стоящих за действием, а именно в терминах теории групп, откуда затем возникает теория стадий развития интеллекта у ребенка. Так, имплицитное знание может быть представлено в виде схемы, которая отвечает за выполнение определенного семейства действий (например, Пиаже говорит о схеме хватания). Схема действия отличается от рефлекса своей специфичностью и приспособленностью к определенному объекту. Схема ассимилировала в себе объект, его существенные характеристики и при своем выполнении аккомодируется к объекту. Понятие схемы может быть перенесено на сферу репрезентативного интеллекта, связанного с символическими объектами и операциями, и тогда в этом случае можно, например, говорить о схемах разных математических операций — схеме сложения, схеме умножения и т. п.

Согласно последователю Ж. Пиаже, Ж. Верньо, схема действия основана на «понятии в действии» и «теореме в действии». «Понятия в действии» — это совокупность признаков, на которые может ориентироваться субъект в своем действии, а теорема — это представление субъекта о взаимосвязях между признаками. В данных терминах Ж. Верньо объясняет решение ребенком математической задачи. Верньо выдвигает понятие концептуальных полей, которые объединяют в себе с одной стороны совокупность определенного круга задач, а с другой стороны, имплицитные понятия и теоремы субъекта, приложимые к данным задачам.

Помимо сформированности у ребенка имплицитного знания Верньо волновал также вопрос о степени «имплицитности» или «эксплицитности» знания, применяемого ребенком для выбора способа решения задачи. По данным Верньо, не всегда ребенок может адекватно объяснить свой путь решения, т. е. использование ребенком какой-либо теоремы не обязательно является для него эксплицитным знанием или знанием вербализованным, которое может быть обсуждено, опровергнуто, доказано и т. п. Но, тем не менее, если задача ребенком решается и если на уровне действия он успешно применяет те или иные математические понятия и теоремы, то, согласно Верньо, можно говорить о существовании у ребенка имплицитного знания, проявляющегося в действии, или «знания-действия». Таким образом, сама ситуация решения детьми задачи фактически является диагностической ситуацией, которая позволяет исследователю определить наличие у детей определенных имплицитных знаний — «понятий в действии» и «теорем в действии».

Подводя итог обзору исследований имплицитного и эксплицитного знания в традиции когнитивной психологии и Женевской школы психологии интеллекта, отметим, что основной предметной реальностью, относительно которой исследователи рассматривали понятие «знание» и выстраивали свои концепции, была область математических задач и задач на взаимодействие с физическими, неживыми объектами. Решение задач социально-психологического плана, или задач на взаимодействие, построение отношений человека с другими людьми, в частности взаимодействия в процессе групповой работы при решении творческой задачи, осталось за рамками данных исследований.

Имплицитные знания о социальной реальности составили предмет исследований в такой области, как психология социального интеллекта и социального познания. Впервые понятие социального интеллекта (*social intelligence*) было введено Торндайком в 1920 году. Он определял это понятие как «способность понимать других людей и действовать в соответствии с этим в межличностных ситуациях» (Чеснокова О.Б., 1996). Вклад в исследование социального мышления внесли Э. Дюркгейм, М. Шериф, Х. Теджфел, С. Московичи, К.А. Абульханова-Славская, Д.В. Ушаков, Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин, Т.И. Семенова, О.Б. Чеснокова и др. Так, предметом исследования Д.В. Ушакова стали такие аспекты социального мышления, как рефлексивность, рациональность и его понятийные структуры (1996). Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсиным исследовалось развитие когнитивных схем эмоций в онтогенезе (1996). Т.И. Семеновой проведено изучение имплицитного знания в структуре мышления психотерапевта (Ушаков Д.В., 1996).

Остановимся более подробно на исследованиях имплицитных представлений, относящихся к социально-гуманитарной реальности.

1.3.2. Имплицитное знание, относящееся к социальной реальности

Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все большее внимание исследователей. На это существует несколько причин. С одной стороны, социальный интеллект является чрезвычайно важным практическим качеством, причем с развитием исследований выясняются новые и совсем неочевидные области его применения. Так, известный американский психолог Р. Стернберг (Стернберг, Григоренко, 1997) развил так называемую «инвестиционную теорию креативности», согласно которой творческая личность отличается способностью инвестировать свои силы в идею, низко оцениваемую в данный момент в профес-

сиональном сообществе, с тем чтобы потом, развив эту идею, придать ей высокий статус, «дорого продать». Конечно, переносить принцип «дешево купить, дорого продать» (buy low, sell high) на область творчества является очень американским подходом, но все же теория Стернберга обращает внимание на весьма важный аспект: в таких областях, как наука, творчество сегодня включено в широкую сеть разделения труда, движение вперед оказывается все более коллективным, и ученый должен обладать социальным интеллектом наравне с предметным, чтобы успешно участвовать в этом коллективном движении. Способность продвинуть идею в социуме, по Стернбергу, оказывается почти столь же важной, как способность идею породить. Социальный интеллект выступает компонентом творчества в современном обществе.

С другой стороны, проблема социального интеллекта оказывается важной теоретически и даже философски. Увлечение информационным когнитивизмом в 60–80-х гг. вывело на передний план «вычислительные», «компьютерообразные» модели мыслительного процесса. Проблемы эмоций (Тихомиров, 1980), интуиции (Пононарев, 1976), «недизъюнктивного» процесса (Брушлинский, 1979) оказались второстепенными для когнитивной психологии того периода. Постепенно, однако, границы применимости «твердого» когнитивизма обозначились очень ясно, и корифеи этого направления заговорили о совсем необычных для себя вещах: Х. Саймон и Д. Бродбент — об интуиции (Bergy, Broadbent, 1995, Simon, 1987), Г. Бауэр (Bower, 1981, 1992) — о репрезентации эмоций в семантической сети и т. д.

Социальный интеллект как раз и оказывается такой проблемой, где взаимодействует когнитивное и аффективное. В сфере социального интеллекта вырабатывается подход, понимающий человека не просто как вычислительный механизм, а как когнитивно-эмоциональное существо.

Определенное продвижение в области исследований имплицитного знания, обуславливающего социальное познание, сделано американским психологом Дж. Келли, выдвинувшим концепцию «имплицитных теорий личности». Понятие «имплицитной теории личности» было введено Келли для объяснения того, каким образом протекают процессы межличностного восприятия и познания одним человеком другого в ситуации межличностного общения, а также для объяснения поведения человека по отношению к другим людям. Под имплицитной теорией личности Келли понимал совокупность представлений человека о взаимосвязях, существующих между различными личностными чертами

в психологическом портрете других людей, причем для самого человека данные представления не обязательно являются осознанными. На основании своей имплицитной теории личности человек, наблюдая поведение окружающих его индивидуумов, делает заключение о подспудно существующих у них качествах и чертах, которые могут в прямую не проявляться в их поведении.

Имплицитные теории человека были названы Келли личностными конструктами, поскольку, по его мнению, на основании своих имплицитных теорий человек «конструирует события» в своей жизни. «Человек судит о своем мире с помощью понятных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным. Все же без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его» (Kelly, 1955, p. 8—9). Термин «имплицитный» Келли ввел для того, чтобы обозначить психологические конструкты, которые стоят за словами человека, т. е. впрямую невербализованы и скрыты для других людей (Ф. Франселла, Д. Баннистер, 1987).

По сравнению с исследователями имплицитного знания в когнитивной психологии, Дж. Келли рассматривал конструкты 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, а значит является личностно значимым образованием.

Для исследования имплицитных конструктов индивидуума Келли и его сотрудниками была разработана специальная методика, названная тестом репертуарных решеток (Ф. Франселла, Д. Баннистер, 1987). По утверждению Келли, в принципе тест репертуарных решеток может быть использован для выявления конструктов личности, обуславливающих ее познание и поведение практически в любой области жизнедеятельности. Применительно же к изучению имплицитной теории личности субъекта данный метод был преобразован в тест ролевых конструктов. Основная суть данного метода заключается в том, что испытуемый, сравнивая между собой людей, игравших или играющих (в зависимости от целей исследования) в его жизни ту или иную роль (откуда название метода), определяет значимые для него основания, по которым эти люди сходятся или различаются между собой. Набор ролей определяется экспериментатором в зависимости от целей исследования. Испытуемого просят последовательно срав-

нить между собой определенные сочетания из заданных экспериментатором набора элементов — социальных и межличностных ролей, на место которых испытуемый подставляет реальных людей из своей жизни. Дальнейшая обработка результатов заполнения репертуарной решетки (это название происходит от того, что сам бланк, заполняемый испытуемым, напоминает собой решетку) сводится к вычленению экспериментатором базисных межличностных конструктов испытуемого, которые в большей степени, чем остальные, задают направление межличностного восприятия и познания субъекта и, соответственно, его поведения при общении и построении отношений с другими людьми.

Отметим, что, в отличие от подхода к исследованиям имплицитного знания в когнитивной психологии и женевской школе интеллекта, характерной чертой подхода к изучению имплицитных теорий личности у Келли является выбор исследователем в качестве эмпирического материала интерпретации испытуемым тех или иных элементов (ролей), а не самого поведения испытуемого в ситуации межличностного общения и взаимодействия.

Один из ценных моментов теории Келли, на наш взгляд, заключается в том, что им был затронут не только вопрос функционирования и проявления имплицитных личностных конструктов человека, но и аспект их развития и изменения. Согласно теории Келли, «конструктивная система позволяет человеку прогнозировать будущие события так точно, насколько это возможно. Из этого следует, что конструктивная система меняется, если с ее помощью невозможно правильно прогнозировать разворачивающуюся последовательность событий. В этой связи Келли постулирует, что изменение в нашей конструктивной системе имеет место тогда, когда мы встречаемся с новыми или неизвестными явлениями, которые не согласуются с нашей предыдущей системой конструктов» (Хьелл Л., Зиглер Д., 1997, с. 449).

Отметим, что к данным представлениям весьма близки разработанные в рефлексивной психологии творчества (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.В. Фролова, И.В. Байер, Е.П. Варламова, Е.З. Кремер, С.Н. Маслов, О.А. Полишук, А.С. Сухоруков и др.) представления о ситуации творчества как проблемно-конфликтной ситуации, которая требует от человека переосмысления и преобразования (рефлексии) шаблонов его опыта мышления и личностного самоосуществления. С другой стороны, в контексте общения и социального познания роль рефлексивности также подчеркивается многими авторами (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.Е. Берлянд, Н.И. Гуткина, Б.Ф. Ломов, Е.В. Лушпае-

ва, Л.А. Петровская, С.Е. Смирнова, А.П. Сопиков, Д.В. Ушаков и др.). Мы специально остановимся на рефлексивных механизмах динамики имплицитного знания при решении субъектом творческой задачи в параграфе 1.5 данной главы.

К исследованиям социального интеллекта можно также отнести работы Р.Дж. Стернберга, посвященные изучению имплицитных теорий интеллекта, креативности, мудрости и одаренности (1981, 1985, 1986, 1993). Стернберг специально делает акцент на разведении имплицитных и эксплицитных теорий. Согласно автору, имплицитные теории не являются публичными и официальными. Скорее это интеллектуальные конструкции, присутствующие в сознании отдельных людей. Эти теории могут быть раскрыты путем задавания субъекту вопросов и анализа совершаемых им умозаключений. Также имплицитные теории часто проявляются в поведении. Обычно люди не анализируют достаточно подробно свои имплицитные теории до тех пор, пока не возникает сомнение в их адекватности. «Мы просто используем эти теории в своей повседневной жизни, когда составляем мнения (judgements) о мире и тех, кто в нем живет. Например, у каждого из нас имеется имплицитная теория о том, что составляет харизматический облик человека, и когда мы встречаемся с другими людьми, то судим о них по стандартам этого непроговариваемого (unspoken) конструкта» (1993, р. 5–6).

Имплицитным теориям Стернберг противопоставляет эксплицитные теории, т. е. конструкты психологов (или других ученых), которые основываются, или, по крайней мере, проверяются, на данных о выполнении людьми тех или иных заданий, предназначенных для измерения психологических функций. И хотя у ученых могут быть разногласия относительно природы изучаемых ими конструктов (что находит отражение в выделяемых ими разных факторах, компонентах, схемах), но, тем не менее, все они согласны в том, что основу данных, из которых вычленяются конструкты, составляет выполнение людьми заданий, требующих психологической работы (1985, р. 607).

В чем же состоит смысл изучения имплицитных теорий? Стернберг выделяет для этого по крайней мере четыре причины:

1) изучение этих теорий может помочь при формулировании пространенных в культуре общих взглядов на те или иные психологические конструкты, представлений, которые доминируют в общественном мышлении;

2) анализ имплицитных теорий поможет понять эксплицитные теории и обеспечить основу для их построения, поскольку, как отмечает Стернберг, сами эксплицитные теории отчасти про-

истекают из имеющихся у ученых имплицитных теорий исследуемого феномена;

3) именно имплицитные, а не эксплицитные теории имеют влияние на реальную повседневную жизнь и практику;

4) знание тех представлений и способов, с помощью которых люди определяют и распознают тот или иной психологический конструкт, поможет улучшить эти способы (1993, р. 6).

Подчеркнем, что в своей концепции Р. Стернберг рассматривает имплицитные теории как основу вынесения людьми суждений об окружающем мире, ментальную категоризацию тех или иных психологических конструктов (ума, креативности, мудрости, одаренности). При этом автор говорит также о том, что данные имплицитные теории раскрываются в поведении субъекта, но специально то, как эти теории обуславливают те или иные формы поведения, им не рассматривается. В этом смысле можно сказать, что подход Ж. Верньо к изучению имплицитных знаний как основы поведения субъекта в ситуации решения им конкретной задачи и подход Р. Стернберга к исследованию имплицитных теорий как основы мировоззрения субъекта являются взаимодополнительными и взаиморазвивающимися.

Реальность, которая явилась предметом имплицитных представлений в исследованиях Ж. Верньо и Р. Стернберга, также разная: у первого это математические задачи и правила, у второго — психологические конструкты. Поэтому логичным шагом в развитии данных подходов к изучению имплицитного знания является, на наш взгляд, исследование того, как имплицитные представления о психологической, и в частности социально-психологической, реальности проявляются в социальном поведении субъекта. В связи с этим в данной работе под имплицитными будут пониматься те представления, которые обуславливают поведение субъекта, т. е. составляют его «схему действия» в реальной социально-психологической ситуации, а именно — при групповом решении творческой задачи. К рассмотрению конкретного содержания этих представлений и их типологии мы перейдем позже.

Особую научную проблему составляет разработка методических средств для исследования социального интеллекта и, в частности, его измерения. Ниже мы сделаем небольшой экскурс в теоретические предпосылки уже разработанных и применяющихся в психологии методик измерения социального интеллекта, а также приведем оригинальный тест социального интеллекта, который сделан на материале понимания чувства ревности и разработан одним из авторов (Д.В. Ушаковым).

1.3.3. Проблема измерения социального интеллекта¹.

Существующие подходы к измерению социального интеллекта.

Тесты социального интеллекта можно разделить на две основные группы: тесты, связанные с оценкой реальных людей, и тесты «карандаш—бумага». Тесты первой группы обладают преимуществом в том плане, что в них тестируемый создает впечатление о целостном человеке, а не довольствуется рассмотрением карточек с не очень ясными рисунками или чтением фраз. Можно, например, пригласить двух испытуемых, дать им возможность пообщаться, потом попросить высказать суждения друг о друге. Проблема, возникающая в этом случае, заключается в том, какое мнение о наблюдаемом человеке принимается за истинное. Психологические тесты, к сожалению, в настоящее время не столь совершенны, чтобы их можно было принять за эталон. Чтобы обойти эту проблему, испытуемых спрашивают: «Какое мнение Ваш собеседник вынес о Вас?», «Что Вы думаете о Вашем собеседнике?». Затем сопоставляется мнение каждого из собеседников о другом и то, что этот другой думает об этом мнении. Аналогичную процедуру проделывают с самооценкой каждого тестируемого и мнением другого об этой самооценке. Таким образом, появляется возможность выяснения правильности оценки.

Еще очень давно Штейнмец предлагал испытуемым предсказать поведение других. Подсчет баллов велся на основе количества совпадений с ответами тех, чье поведение предсказывалось. В другой модификации этого подхода испытуемый наблюдает за поведением незнакомца или незнакомцев на экране, а затем отвечает на вопросы о них.

Близок принцип теста, предложенного Розалиндой Даймонд (Dymond, 1966) для оценки эмпатийных способностей. В одной из разновидностей этого теста (Marcus, Stratilescu, Gherghinescu, 1992) испытуемые оценивают себя и партнера по 10 качествам: симпатичный — антипатичный, эмоциональный — неэмоциональный, альтруист — эгоист, принимаемый другими — отвергаемый другими, уважительный — грубый, жалостливый — жестокий, остроумный — лишенный чувства юмора, веселый — грустный. Оценка дается по пятибалльной системе. Кроме того, испытуемый должен предсказать, как его партнер оценит себя и самого испытуемого по тем же 10 качествам. Мерой эмпатии выступает разность между тем, как испытуемый предвидит оценку партнера и реальной оценкой. Максимальной эмпатии соответствует минимальная

¹ Работа, лежащая в основе настоящего параграфа, выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 99-06-00172).

разность (0 баллов), основная масса испытуемых набирает от 15 до 20 баллов. Возможно, что способ оценки эмпатии через разность не является оптимальным. Самооценка людей в среднем всегда выше, чем их оценка другими людьми. Поэтому те испытуемые, которые систематически ставят более высокие отметки, получают шанс оказаться более эмпатийными. Результаты Маркуса, Стратилеску и Гергинеску подтверждают это предположение: более эмпатийные испытуемые у них дают более высокие оценки других и самих себя. Представляется, что более адекватным математическим способом оценки эмпатии была бы не разность, а корреляция.

Маркус, Стратилеску и Гергинеску оценили также другие показатели, получаемые с помощью теста Даймонд. Так, они сравнивали оценку испытуемых со средней оценкой соответствующего человека по группе, а также вычисляли разность между:

- ♦ оценкой партнера и предположением о том, как он оценивает себя сам;
- ♦ оценкой партнера и тем, как партнер оценивает себя сам;
- ♦ самооценкой и предположением о том, как оценивает испытуемого партнер;
- ♦ самооценкой и оценкой со стороны партнера.

Выяснилось, что оценка высокоэмпатийными испытуемыми других людей более близка к среднегрупповой. Кроме того, они склонны считать свои взгляды более близкими к мнениям других людей, чем низкоэмпатийные испытуемые. И действительно, их оценки больше совпадают с мнениями других.

Получается, таким образом, что высокие баллы по тесту Даймонд оказываются у конформных испытуемых, не склонных особенно различать то, что человек представляет собой, и то, что он о себе думает. Все эти обстоятельства вызывают сомнение в том, что тест измеряет действительно социальный интеллект.

Следующая проблема для тестов этой группы оказывается достаточно серьезной. За оценкой другого человека может стоять целая система способностей — от понимания языка мимики и жестов до знания социальных норм. Кроме того, наше познание других людей зависит от ситуации, в которой оно происходит, и может различаться в отношении тех свойств, на которые обращается внимание собеседников. Например, легко может оказаться, что точнее всего определяют суждение другого о себе люди с неустойчивой самооценкой и низким статусом — для них суждение другого наиболее важно. Однако они могут оказаться менее точными в суждениях о свойствах других. Таким образом, тесты первого типа

(по крайней мере, на сегодняшний день) дают только одну, нерасчлененную оценку социального интеллекта, которая к тому же может оказаться однобокой, то есть не учитывающей важные параметры социального интеллекта.

Наконец, тесты первого типа трудоемки и неудобны в применении — требуется приглашать сразу двух испытуемых, давать им время на знакомство и т. д. В исследовательских целях это допустимо, но для практики реального тестирования вряд ли подойдет. Для устранения этого дефекта используются такие варианты, при которых оценке подвергается не один человек, а некоторая известная испытуемому группа.

Тестэмпатии Керра (Kerr Empathy Test) состоит в ранжировании типов музыки и журналов по популярности, а также скучных вещей — по непопулярности. Подсчет баллов основан на близости рангов индивидов к тем, которые имеются в той популяции, для которой делаются суждения. Предполагается, что понимание оценок других людей является мерой социального интеллекта и эмпатии. Отмечается высокая согласованность частей теста с интеркорреляциями около 0,65. Тест коррелирует с личной популярностью испытуемых (по социометрическим оценкам) и их удовлетворенностью работой. Гилфорд, однако, критиковал этот тест, считая, что он измеряет не столько социальный интеллект, сколько склонность к конформности с групповыми ценностями (Guilford, 1959). Все же в тесте Керра идет речь не о том, как сам испытуемый оценивает различные вещи, а о его понимании общих оценок. Испытуемый может понимать популярность какой-либо вещи (например, журнала) без всякой конформной симпатии к нему. Возможно, что для более точной интерпретации теста нужно просить испытуемых высказать также свое собственное суждение об обсуждаемом предмете и оценивать социальный интеллект в плане способности противостоять явлению «ложного консенсуса». Напомним, что под «ложным консенсусом» понимается склонность людей считать, что другие думают то же, что и они сами.

Штейнмец также использовал подход, связанный с предсказанием поведения определенной социальной группы. Он предлагал испытуемым предсказать поведение определенной группы — у него это были учителя, администраторы или типичные представители группы самого испытуемого.

Тесты «карандаш—бумага» имеют свои преимущества и недостатки. Они ставят тестируемого в искусственную ситуацию, но зато позволяют более детализированно выявлять различные компоненты социального интеллекта.

«Методика диагностики уровня развития способностей к адекватному пониманию невербального поведения» (Лабунская, 1999) состоит из восьми задач, которые предлагаются для решения испытуемым и основаны на адекватности понимания состояний и отношений человека в оценке:

- ♦ его позы (предъявляются 6 схематических изображений фигуры человека в определенной позе, необходимо определить, какому состоянию они соответствуют);
- ♦ его мимики (предъявляются 6 фотографий человека, необходимо определить его эмоциональное состояние);
- ♦ его интеллектуально-волевых состояний (предъявляются 6 рисунков, изображающих человека с характерным выражением лица и жестами, испытуемый определяет интеллектуально-волевое состояние персонажа);
- ♦ невербальной интеракции (предъявляются 6 рисунков с изображением поведения группы людей, необходимо определить отношения между ними, а так же их социальный статус);
- ♦ различных элементов невербального поведения (предъявляются 8 изображений позы человека и фотографии людей (по 3 к каждой позе), выражающих с помощью мимики определенное эмоциональное состояние; нужно подобрать соответствующее позе выражение лица);
- ♦ регуляции отношений между людьми в эмоционально-отрицательную сторону (предъявляется картинка, на левой стороне которой изображена конфликтная ситуация из теста Розенцвейга, на правой — фото человека, выражающего определенную эмоцию; испытуемый выбирает то выражение лица, которое усиливает конфликт);
- ♦ регуляции отношений между людьми в эмоционально-положительную сторону (используется тот же стимульный материал, но испытуемому нужно выбрать то выражение лица, которое способствует разрешению конфликтной ситуации);
- ♦ установления связей между вербальным и невербальным поведением человека (необходимо подобрать к предъявляемым выражениям лица соответствующую им фразу).

Оценка параметров происходит по трехбалльной шкале от 1 до 3 баллов.

В качестве примера возьмем тест Гилфорда—О’Салливена, поскольку он, с одной стороны, является наиболее распространенным, с другой стороны, построен на теории Гилфорда, хотя и устаревшей сегодня.

Теория Гилфорда, как известно, исходит из предположения «трехмерной» организации интеллектуальных процессов. Каждый интеллектуальный процесс оценивается на основе трех параметров: содержания, операций и элементов. Социальный интеллект, по Гилфорду, связан с теми компонентами интеллекта, содержанием которых является поведение, а операцией — познание. Соответственно такому пониманию внутренняя структура социального интеллекта должна включать пять способностей, различающихся единицами, с которыми осуществляется оперирование. Этими единицами являются элементы, классы, отношения, системы, преобразования, антиципации. Тест, разработанный Гилфордом вместе с О'Саливеном, был призван оценить эти пять компонентов, однако на практике удалось идентифицировать лишь четыре из них, что и дало структуру теста с четырьмя субтестами.

Теория Гилфорда сегодня вообще воспринимается как устаревшая. Кроме того, социальный интеллект там сводится в структуру общего, компоненты, выделяемые в социальном интеллекте, те же, что и в общем. Это сведение социального интеллекта к общему соответствовало общему духу западной психологии тридцатилетней давности, которая понимала когнитивные способности как вычислительные. Поведение, являющееся, по Гилфорду, содержанием социального интеллекта, оказывается слишком общим понятием. В соответствии с теорией Гилфорда оценка эмоций человека, индивидуальных особенностей, социальных норм, способностей и многого другого попадает в одну категорию познания поведения.

Проблема правильных ответов. Почему правильными должны считаться одни ответы в тестах социального интеллекта, а не другие? В отношении тестов предметного интеллекта такие вопросы значительно менее актуальны. Строго говоря, определение правильного ответа вообще в любых тестах интеллекта — дело экспертной оценки. Бывает, что тестируемый по Равену или другой известной методике не соглашается с тем ответом, который считается правильным, и предлагает другой. Однако для определения правильного ответа там всегда можно построить ту или иную аргументацию. В тестах социального интеллекта проблематична сама возможность аргументировать.

Возьмем тест Гилфорда—О'Саливена. В одном из его субтестов даны картинки с изображением жестов или поз и требуется подобрать картинку, выражающую аналогичное состояние. Единственный аргумент правильности выбора может строиться здесь при-

мерно следующим образом: поза Р выражает состояние S, это же состояние выражено мимикой М, следовательно, Р и М выражают одно и то же состояние. Однако соответствие позы и мимики состоянию остается во власти субъективизма экспертной оценки. Это дело усугубляется тем, что состояния не всегда хорошо делимы словами, что еще более затрудняет аргументацию.

Другой субтест связан с предсказанием по поводу развития ситуации. Здесь аргументы тоже весьма проблематичны: они строятся по типу «в ситуации Sit люди совершают поступки Р». Например, в одном из пунктов этого субтеста ответ, который считается правильным в американском варианте теста, считается неправильным во французском. Ситуация там заключается в том, что отец порет своего маленького сына. В американском варианте закономерным развитием этой ситуации считается уход ребенка из дома, тогда как во французском — плач ребенка.

Позднее мы постараемся обосновать мнение, согласно которому в тесте Гилфорда—О’Саливена вообще нет правильных или неправильных ответов, то есть он является проективным тестом, а не тестом интеллекта.

Возникает следующая ситуация: чем бесспорнее мнение экспертов, тем проще ситуация, но тем проще и ответ для тестируемого. При сколько-нибудь сложном вопросе возникает сомнение относительно правильности экспертной оценки.

Суждение о том, какие чувства или действия вызывает та или иная ситуация, остается интуитивным, не изученным научной психологией вопросом. Научная психология далеко продвинулась в ряде областей и далеко ушла вперед от здравого смысла. Теории памяти или восприятия, глубины бессознательного, когнитивный диссонанс и ин групповой фаворитизм — все эти знания современной психологии далеко опережают бытовой уровень. Однако есть и такая область знаний о человеческой душе, где квалифицированный психолог мало чем отличается от человека с простой жизненной сметкой. Именно к этой области и относятся те задачи, из которых составляются тесты социального интеллекта. Если интерпретация жестов еще более-менее развивается в некоторых разделах психологии (хотя и с большой долей сомнительных элементов, как в случае с НЛП), то теории, описывающей ситуативные причины тех или иных чувств или действий, просто не существует.

Для того чтобы иметь возможность аргументировать правильность того или иного решения в тесте социального интеллекта, необходима своего рода «химия чувств» (перифразируя известный

термин Дж. Ст. Милля), то есть такая теория, которая позволила бы предсказать изменение чувств человека при комбинировании тех или иных свойств ситуации.

Принципиальная схема предлагаемого теста. Тест, разработанный Д.В. Ушаковым совместно с магистрантом М.В. Васильевой, изучает способность субъекта к пониманию того, какое чувство будет испытывать человек в той или иной ситуации. Эта способность, безусловно, не исчерпывает всего социального интеллекта, но является важной его частью.

Для описания принципиальной схемы теста ситуацию можно представить в виде набора переменных $S=(V_1, V_2, V_3\dots)$, где S — ситуация, а V — ситуационные переменные. Представим такую ситуацию: маленький мальчик идет по улице, вдруг на него с лаем набрасывается собака. Эмоция испуга, которую испытает мальчик, будет зависеть от нескольких переменных. Размер собаки, яростность ее атак, громкость лая и т. д. будут способствовать увеличению эмоции страха. В то же время расстояние до собаки, наличие преград (например, забора) и взрослых защитников, напротив, уменьшают страх ребенка. Схематично сказанное можно представить так:

$$V_1 \uparrow \rightarrow E \uparrow,$$

$$V_2 \uparrow \rightarrow E \downarrow.$$

Если под символом E понимать эмоцию, под символом V — ситуационную переменную, а знаками \uparrow и \downarrow обозначать увеличение и уменьшение значения ситуационной переменной или эмоции, то формула обозначает, что некоторые ситуационные переменные приводят к увеличению данной эмоции, а некоторые — к ее уменьшению.

Проведя анализ ситуации с собакой несколько дальше, легко заметить, что все перечисленные переменные ситуации относятся лишь к двум основным категориям — размеру опасности и ее вероятности. Скажем, наличие забора или взрослого рядом уменьшают вероятность нападения собаки, а увеличение размера собаки приводит к повышению ущерба, возможного в результате ее нападения. Таким образом, оказывается, что переменные ситуации относятся к разным уровням: одни переменные представляют собой конкретизацию других. В дальнейшем мы будем обозначать конкретизирующие переменные при помощи двойного индекса. Например, конкретизацией переменной V_1 будут переменные V_{11}, V_{12} и т. д.

Схема предлагаемого теста заключается в том, что субъекту описывают некоторую ситуацию, а затем просят установить, как

будут меняться чувства персонажей при изменении некоторых ситуационных переменных.

Приведенный выше пример с собакой является очень простым и вряд ли может быть использован в качестве теста для взрослых испытуемых. Для нашего теста был использован значительно более сложный материал, связанный с чувством ревности. Для создания тестовых заданий был проведен предварительный анализ ситуационных переменных, влияющих на чувство ревности.

Этот анализ прежде всего показал, что под словом ревность понимается не одно, а по крайней мере два чувства, на которые ситуационные переменные оказывают различное влияние. Вслед за П. Жане мы выделили ревность-обладание и ревность-самолюбие. В первом случае чувство возникает из-за боязни потерять дорогого человека, во втором — из-за ущерба самооценке в результате того, что ревнующему предпочли кого-либо другого. Конечно, в реальной жизни оба эти чувства часто возникают одновременно, однако для выявления их связи с ситуацией их необходимо разделить, поскольку некоторые ситуационные переменные влияют на эти чувства прямо противоположным образом.

Рассмотрим ревность-самолюбие. Для удобства введем символические обозначения. Ситуация ревности предполагает наличие как минимум трех персонажей: некто S ревнует O к своему сопернику Z.

Предпочтение, которое оказывается сопернику перед ревнующим, может относиться последним за счет преимуществ соперника в отношении некоторых свойств или несправедливой оценки со стороны O. Чем более значимым является качество, на основании которого произошло предпочтение, тем более чувствительный удар наносится самолюбию. В результате люди склонны приписывать успех соперников стечению обстоятельств или умению соперника «пустить пыль в глаза». Схематически описанное соотношение между ситуационной переменной и эмоцией можно представить следующим образом:

V_1 (значимость качества) $\uparrow\uparrow \rightarrow E$ (ревность-самолюбие) $\uparrow\uparrow$

Значимость свойства может быть конкретизирована в нескольких направлениях. Так, социальное положение или возраст являются чем-то более внешним, чем личностные качества или интеллект, поэтому возможность приписать первым негативность сравнения оказывается для ревнующего облегчением.

В случае ревности-обладания наибольшее значение имеет вероятность потери дорогого объекта:

V_1 (вероятность потери) $\uparrow \rightarrow E$ (ревность-обладание) \uparrow

Эта вероятность повышается с увеличением привлекательности соперника, его активной нацеленности на объект, возможности их общения и т. д. Так, высокое социальное положение соперника, скорее всего, является переменной, увеличивающей привлекательность. Отсюда получаем следующие схемы в отношении конкретизирующих переменных:

V_{11} (социальное положение Z) $\uparrow \rightarrow E$ (ревность-обладание) \uparrow

V_{12} (интерес Z к O) $\uparrow \rightarrow E$ (ревность-обладание) \uparrow

V_{13} (возможность встреч Z с O) $\uparrow \rightarrow E$ (ревность-обладание) \uparrow

Очевидно, что два типа ревности приводят к очень разным вариантам поведения. Например, в случае ревности-самолюбия само по себе устранение соперника не приводит к облегчению, как в случае ревности-обладания. Разрешение ситуации ревности-самолюбия заключается исключительно в доказательстве своего преимущества перед соперником.

Постулаты, лежащие в основании теста. Центральный постулат, на котором основывается приведенная выше схема теста, может быть назван допущением всеобщности. Это допущение состоит в том, что люди, несмотря на все их индивидуальные различия, подчиняются одним и тем же закономерностям порождения чувств в ситуациях. Принятие этого допущения сразу же ставит вопрос о том, откуда же тогда происходят бесспорные индивидуальные различия в эмоциональной сфере.

Индивидуальные особенности заключаются в том, что для некоторых людей определенные мотивы не присутствуют в оценке ситуации. Например, совершение воровства мотивируется противоположными тенденциями. Желание наживы, приобретения благ или средств к существованию подталкивают к осуществлению этого акта. В противоположную сторону действует моральный фактор (жалость к человеку, который чего-то лишится; невозможность потерять свою честь и т. д.), а также боязнь наказания. Относительная роль ситуационных и диспозиционных факторов достаточно активно дискутируется в психологии. Например, Л. Росс и Р. Нисбетт в книге «Человек и ситуация» (1999) аргументируют, что обычно роль диспозиционных факторов преувеличивается (в духе фундаментальной ошибки атрибуции), в то время как поведение человека в основном детерминируется ситуацией. В качестве примера они ссылаются на эксперимент Дарли и Бэтсона, в котором семинаристы, спешащие на проповедь, лишь в редких случаях (в 10%) оказывали помощь упавшему и кашляющему человеку. В то же время из числа семинаристов, располагавших вре-

менем, 63% оказывали помощь. Поведение, таким образом, может оказаться более зависимым от казалось бы не очень важных нюансов ситуации в большей степени, чем от индивидуальных различий.

Проведенный анализ показывает, что в тесте Гилфорда—О’Саливена просто не существует правильного ответа, поскольку ситуации представляют собой пересечение мотивов, и, следовательно, выбор в них той или иной линии поведения зависит от индивидуальных особенностей действующего лица. Например, в ситуации телесного наказания мальчика отцом уход из дома мотивируется обидой, желанием порвать отношения с обидевшим человеком и, возможно, отомстить. Однако есть и противоположная тенденция — понимание технических сложностей для ребенка очутиться одному, идея морального права взрослых на наказание детей, и т. д. Какая из тенденций возьмет верх, зависит от ряда факторов — как индивидуальных, так и культурных особенностей.

Допущение непрерывности заключается в том, что для всех людей изменение переменной в какую-либо сторону всегда означает изменение чувства либо в сторону увеличения, либо в сторону уменьшения.

Описание теста. В тесте представлены шесть ситуаций, включающих трех персонажей — S, O и Z. Половина ситуаций включает отношения ревности-самолюбия, а половина — ревности-обладания. В первых описывается прохладное отношение мужчины к женщине на фоне явной неотразимости женщины, ее высокой оценки со стороны окружающих. Во вторых отражены чувства влюбленного мужчины, не желающего потерять свою возлюбленную. Внутри каждого типа ситуации различаются именами персонажей и некоторыми бытовыми деталями, которые, однако, не влияют на суть отношений.

После описания каждой ситуации тестируемых просят ответить на вопросы (от одного до трех). Общее количество вопросов — тринадцать. Субъекты должны определить, каким будет чувство ревности S в случае различного социального статуса и возраста S и Z, различной успешности в профессиональной области, а также — будет ли S препятствовать встречам O с Z и т. д.

Испытуемый выбирает один из 2–3 вариантов ответа (в зависимости от вопроса).

Вот пример ситуации, связанной с ревностью-обладанием.

Михаил и Людмила давно вместе. Михаил очень нежно относится к Людмиле и влюблен в нее так же, как и в первый месяц их знакомства.

Михаил и Людмила приглашены на вечеринку, где будет присутствовать давний поклонник Людмилы - Феликс — известный покоритель женских сердец, которого Людмила не видела уже 10 лет. Михаил уже заранее ревнует Людмилу к Феликсу.

Что предпочтет Михаил?

1.
 - а) Чтобы Феликс удивился, как похорошела Людмила, и оказывал ей знаки внимания;
 - б) чтобы Феликс отнесся к Людмиле нейтрально и вежливо;
 - в) чтобы Феликс не пришел.
2.
 - а) чтобы Людмила надела свое самое красивое платье и выглядела сногшибательно;
 - б) чтобы Людмила выглядела незаметно;
 - в) чтобы Людмила не пришла на вечеринку.

Следующий пример — ситуация, связанная с ревностью-самолюбием.

Нина — очень яркая, интересная женщина. Борис чувствует, что Нина испытывает к нему более сильные чувства, чем он к ней, но ему льстит расположение Нины. Ведь она пользуется огромным успехом у мужчин, и именно это и привлекает в ней Бориса. Ему завидуют друзья, сослуживцы. Борис не столько дорожит Ниной, сколько тешит свое самолюбие тем, что рядом с ним такая яркая женщина.

Борис и Нина приглашены в гости к двоюродному брату Бориса — Олегу, который наслышан о достоинствах Нины и мечтает с ней познакомиться. Борис боится, что Олег понравится Нине.

Что предпочтет Борис?

1.
 - а) чтобы Олег удивился, как хороша собой Нина, и позавидовал Борису;
 - б) чтобы Олег разочаровался в Нине;
 - в) чтобы Олег не пришел.
2.
 - а) чтобы Нина надела свое самое красивое платье и выглядела сногшибательно;
 - б) чтобы Нина выглядела незаметно;
 - в) чтобы Нина не пришла на вечеринку.

Апробация теста. Апробация теста была проведена на двух выборках: в группе студентов Государственного университета гуманитарных наук и в группе студентов Московского инсти-

туда электроники и математики (всего 98 человек, из них 53 женщины в возрасте от 17 до 27 лет и 45 мужчин в возрасте от 19 до 24 лет).

Конфирматорная факторная модель. Для обработки результатов использовался метод конфирматорного факторного анализа. Этот метод, как и близко связанное с ним линейно-структурное моделирование, получает все более широкое распространение в психологии.

Основная проблема эксплораторного факторного анализа заключается в возможности бесконечного множества различных интерпретаций данных на основании различных вращений систем координат.

В результате применения эксплораторного анализа исследователь получает несколько различных вариантов систем факторов, из которых он, по существующей практике, обычно интерпретирует ту, которая больше ему подходит.

Конфирматорный анализ является «основанным на теории»: исследователь вначале строит модель латентных переменных (факторов), их отношений между собой и с манифестными (измеряемыми) переменными. Собственно обработка данных сводится в этом случае к определению соответствия между эмпирическими данными и моделью исследователя.

Конечно, на практике исследователь обычно создает модель не только из теоретических соображений, но и на основании первичного анализа данных (например, корреляционных матриц или результатов эксплораторного факторного анализа).

Конфирматорный анализ применим там, где есть ясная теоретическая идея, объясняющая связи переменных. Эксплораторный анализ заслуживает предпочтения при отсутствии у исследователя априорной объяснительной модели.

Анализируя матрицу корреляций между вопросами, мы обнаружили, что корреляции между вопросами, относящимися к одному и тому же типу ревности (обладанию или самолюбию), существенно выше, чем между вопросами, относящимися к разным типам ревности. Это наблюдение дало нам основание предложить модель, включающую три латентных конструкта. Первый конструкт выражает собственно социальный интеллект и связан со всеми вопросами теста. Второй связан только с вопросами на ревность-обладание, третий — на ревность-самолюбие. Проверка модели была осуществлена с помощью модуля SEPATN статпакета STATISTICA. Проверка дала следующие показатели соответствия модели данным:

Используемая функция	GLS — ML
Числовое значение функции F на последней итерации	0,562
Значение критерия сходимости процедуры оценивания Брауна	7,99E-0,005
Критерий инвариантности (ICSF)	2,14E-0,007
Критерий инвариантности (ICS)	3,75E-0,006
Сходимость процедуры оценивания	2
Значение критерия Хи-квадрат	55,6195
Число степеней свободы распределения Хи-квадрат	51
Уровень значимости критерия Хи-квадрат	0,305075
Нижняя граница доверительного интервала	0
Верхняя граница доверительного интервала	0,0644
Качество подгонки	0,0698

Эти показатели можно считать вполне приемлемыми. Важно отметить, что между вторым и третьим фактором получена отрицательная корреляция. Дальнейшее улучшение соответствия модели данным можно получить при введении дополнительных латентных переменных. Тогда получаются следующие результаты соответствия модели данным:

Используемая функция	GLS — ML
Числовое значение функции F на последней итерации	0,219

Значение критерия сходимости процедуры оценивания Брауна	9,86E-0,005
Критерий инвариантности (ICSF)	1,05E-0,006
Критерий инвариантности (ICS)	1,2E-0,005
Сходимость процедуры оценивания	5
Значение критерия Хи-квадрат	21,7226
Число степеней свободы распределения Хи-квадрат	41
Уровень значимости критерия Хи-квадрат	0,863942
Нижняя граница доверительного интервала	0
Верхняя граница доверительного интервала	0,0314
Качество подгонки	0,0442

Социальный интеллект и имплицитные теории. Итак, в предложенной и проверенной факторной модели теста кроме социального интеллекта присутствуют еще два конструкта, связанные с разными типами ревности. Мы интерпретируем эти конструкты как различные имплицитные теории эмоций, присутствующие у наших испытуемых.

Под имплицитными теориями различных психических явлений понимаются бытовые представления людей, не имеющих отношения к психологической науке, об организации этих психических явлений. Имплицитные теории, в отличие от эксплицитных, научных, часто бывают неосознанными и проявляются только в ответах на косвенные вопросы. Широко распространен термин «имплицитные теории личности», обозначающий представления и знания людей об устройстве личности. Р. Стернберг ввел моду на исследования «имплицитных теорий интеллекта». Имплицитная теория эмоций в этом контексте означает представления и знания людей-непсихологов о том, как эмоции возникают, переживаются и проявляются в поведении.

Приведенная выше факторная модель заставляет предположить, что наши испытуемые дают неправильные ответы не случайным об-

разом, как это происходит в обычных тестах интеллекта, а основыва-
 ясь на различных имплицитных теориях ревности. Некоторые из них
 сводят всю ревность к типу обладания и интерпретируют в этом духе
 даже те ситуации, в которых достаточно ясно описана картина рев-
 ности-самолюбия. Другие, напротив, сводят любую ревность к са-
 молюбию и дают во всех ситуациях соответствующие ответы.

Вероятно, что склонность субъекта к той или иной имплицит-
 ной теории определяется его личным эмоциональным опытом и
 склонностью к переживанию того или иного типа ревности. Та-
 ким образом, тест через фактор имплицитной теории включает
 проективный компонент.

Социальный интеллект выступает в этом контексте как спо-
 собность переключаться с одного видения ситуации на другое,
 наиболее подходящее в соответствующих условиях. В терминах
 имплицитных теорий это означает, что люди, обладающие высо-
 ким социальным интеллектом, имеют более широкие и гибкие
 имплицитные теории, которые включают в качестве отдельных
 частей имплицитные теории более низкого уровня.

Валидность теста. Фактически показатели соответствия моде-
 ли данным являются мерой внутренней валидности методики.
 Традиционная теория теста предполагает, что каждый пункт вы-
 ражает только одну латентную переменную. В нашем случае пунк-
 ты выражают несколько латентных переменных (как минимум
 две). В результате факторная модель оказывается более адекват-
 ным описанием данных, чем традиционная. Все же можно приве-
 сти показатель корреляции между пунктами внутри двух получив-
 шихся шкал — самолюбия и обладания.

Номер вопроса	Шкала Самолюбие	
	Корреляция	Уровень значимости
2a	.499834	.000000
2б	.316467	.001338
2в	.452583	.000002
4a	.549225	.000000
4б	.321741	.001098

4в	.447296	.000001
6	.402501	.000033

Номер вопроса	Шкала Обладание	
	Корреляция	Уровень значимости
1а	.442245	.000004
1б	.443101	.000004
3а	.668044	.000000
3б	.231532	.020460
3в	.573497	.000000
5	.334112	.000681

Наименьшая корреляция у пункта 3б. По-видимому, дело заключается в недостаточно четкой формулировке вопроса.

Гендерные различия. Наиболее бросающейся в глаза чертой полученных результатов оказалось преимущество женщин над мужчинами. Это преимущество достоверно на уровне 2% по критерию Манна-Уитни и примерно одинаково выражено среди студентов технических специальностей и студентов-психологов.

Для объяснения этого явления можно предложить три гипотезы. Первая гипотеза основана на том, что в использовавшихся в тесте ситуациях всегда присутствовало определенное распределение ролей, а именно спрашивалось о том чувстве (ревности), которое испытывает мужчина. При анализе подобных ситуаций всегда возникает явление идентификации, причем идентификация происходит обычно с персонажем своего пола. Можно предположить, следовательно, что разница результатов обусловлена идентификацией: девушки идентифицировали себя с женским персонажем и анализировали чувство ревности «снаружи», а молодые люди — «изнутри».

Для проверки этой гипотезы достаточно поменять роли персонажей в ситуации и сопоставить результаты. Если преимуще-

ство девушек исчезнет, значит, первая гипотеза верна. Если останется — можно проверить две другие гипотезы.

Вторая гипотеза предполагает, что женщины лучше понимают чувство ревности, чем мужчины. Считается, что женщины более ревнивы, и, таким образом, имея более обширный опыт в этом направлении, выполняют задания лучше. По некоторым данным (Захаров, 1997), ревность девочек в детском возрасте по отношению к братьям и сестрам проявляется чаще, чем у мальчиков. Кроме того, многочисленные данные показывают, что мужчины не склонны делиться своими переживаниями, связанными с ревностью, т. к. считают это своего рода унижением.

Эта гипотеза выглядит более правдоподобной, чем предыдущая. Косвенным свидетельством в ее пользу является то, что наибольшее преимущество женщины демонстрируют по шкале «Обладание». По шкале «Самолюбие» результаты мужчин и женщин существенно ближе. В основе ревности-самолюбия лежат честолюбивые мотивы, свойственные в большей степени мужчинам, что позволяет связать различия результатов с особенностями индивидуального опыта.

Для проверки этой гипотезы необходимо сконструировать тест на тех же принципах, но с использованием другого материала (не ревности, а радости, страха и т. д.). Исчезновение преимущества женщин на другом материале будет свидетельством в пользу второй гипотезы. Если же преимущество сохранится, это, вероятно, может свидетельствовать только об одном — более высоком социальном интеллекте женщин. Кстати, более высокие показатели женщин в тестах социального интеллекта отмечал и Гилфорд (Guilford, 1959).

Женщины вообще более ориентированы на человеческие переживания и более конформны, чем мужчины. Возможно, это и приводит к тому, что они больше анализируют чувства и в результате лучше их понимают.

Мы считаем важным еще раз подчеркнуть, что в современной психологии наметилась необходимость отхода от традиционных когнитивистских моделей при описании социального интеллекта. Вышеописанный тест имеет свою особенную структуру, включающую факторы имплицитных теорий, что отличает его от тестов предметного интеллекта.

На данный момент можно констатировать, что имплицитные и эксплицитные представления субъекта о процессах групповой работы при решении творческих задач (в более общем виде — о

совместном творчестве) остались за рамками исследований социального мышления и социального интеллекта.

Вместе с тем изучение данного предмета достаточно актуально. С одной стороны, актуальность вызвана все возрастающим запросом общества на творческую личность и творческие коллективы (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983; Пономарев Я.А., 1990). С другой стороны, во многих исследованиях подтверждается тот факт, что в основе компетентного поведения, успешного действия субъекта в какой-либо ситуации лежит определенное имплицитное знание, составляющее схему действия (Дж. Андерсон, Д. Бродбент, Ж. Пиаже, Ж. Верньо, Я.А. Пономарев), но при этом почти отсутствуют исследования по возможностям развития имплицитного знания, выступающего регулятивом поведения личности и группы в ситуации коллективного решения творческой задачи. Вместе с тем, имплицитное и эксплицитное знание субъекта и группы о процессах совместного творчества составляет основу их компетентности в совместном творчестве. Исследование факторов, влияющих на изменение этих типов знаний, могло бы помочь в разрешении проблемы повышения компетентности индивида и группы в организации процессов коллективного разрешения творческих задач. Однако поскольку изучение структуры и факторов развития эксплицитного знания уже имеет достаточно богатую традицию (в исследованиях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и др.), а проблема развития имплицитных представлений является менее изученной, то мы решили основной акцент в нашей работе сделать именно на исследовании процесса изменения имплицитных представлений о совместном творчестве.

В связи с вышесказанным мы определили объект, предмет и проблему нашего исследования. Объектом исследования является индивидуальное и групповое поведение при совместном решении творческих задач, предметом — имплицитные представления человека о процессе совместного творчества и компетентность в нем, а проблемой — условия динамики имплицитных представлений в сторону повышения компетентности личности и группы в совместном творчестве.

Рассмотрев постановку проблематики в сфере изучения имплицитного и эксплицитного видов знания и основные подходы к их исследованию, мы приходим к выводу о том, что для нашего исследования необходимо, во-первых, специально разработать типологию имплицитных представлений о совместном творчестве, а во-вторых — адекватный метод исследования этих представлений и их динамики. Вопросу типологии имплицитного знания о совместном творчестве посвящен следующий параграф.

1.4. Типология имплицитных представлений о совместном творчестве

Имплицитные представления субъекта о совместном творчестве — это такие представления, которые проявляются в речи субъекта не прямо — в форме непосредственной номинации, — а косвенно, в форме смыслов, пристрастного отношения субъекта к происходящему процессу в группе. Эти смыслы проявляются, с одной стороны, в стилевых особенностях его поведения, форме обращения к другим членам группы, групповом этикете, а с другой стороны, в образно-метафорических высказываниях о групповом процессе. В отличие от имплицитных представлений, эксплицитные представления субъекта о совместном творчестве могут им непосредственно называться, именоваться, подробно описываться.

Можно говорить об актуализации и реализации в процессе совместного творчества имплицитных представлений членов группы, относящихся к разным сферам группового творчества, или, другими словами, можно говорить о нескольких видах имплицитных представлений, которые объединяются в единую имплицитную теорию совместного творчества. Эти разные виды имплицитных представлений определяются четырьмя сферами совместного творчества — интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной — и их можно было бы назвать соответственно имплицитными представлениями о творческой задаче, имплицитными представлениями субъекта о себе как о творческой личности, имплицитными представлениями о партнере, общении и взаимопонимании в совместном творчестве и имплицитными представлениями о творческом взаимодействии.

Единая имплицитная теория субъекта о совместном творчестве, включающая в себя имплицитные представления о четырех сферах совместного творчества, представляет собой некоторую определенную логику, согласно которой субъект строит свое поведение при групповом взаимодействии в решении творческой задачи. Таких логик может быть несколько, и каждая из них имеет свое качественное отличие, которое можно определить через понятие «тип имплицитных представлений». Соответственно тип группового поведения и управления групповым взаимодействием в ситуации группового творчества определяется тем или иным типом имплицитных представлений членов группы.

При выдвигании типологии имплицитных представлений личности о процессе совместного творчества мы опирались на имею-

щиеся в психологической литературе описания типов социального взаимодействия и стилей управления групповым процессом. Поэтому прежде, чем охарактеризовать сами типы имплицитных представлений, реализующихся в групповом творчестве, обратимся к описанным в социально-психологической литературе типам группового взаимодействия и типам управления поведением группы.

Г.М. Андреева (1988), обобщая работы по групповому взаимодействию, описывает два основных его типа: конкуренцию и кооперацию. Анализируя работы К. Левина по групповой динамике, она также пишет о трех стилях руководства групповым взаимодействием: авторитарном, попустительском и демократическом. Эти стили перекликаются со стилями взаимодействия руководителя с коллективом, которые выделяет А.Л. Журавлев, — авторитарный, либеральный, коллегиальный и смешанные стили (1976). М.И. Найденовым описаны четыре типа кооперации членов группы при совместном творчестве: «ограниченное единство», «лидерство-подавление», «единство-дифференциация» и «единство-интеграция» (1988, с. 198—202), рассмотренные нами выше. Опираясь на данные концептуальные различия и на собственные исследования, С.Ю. Степанов и Е.П. Варламова развивают выделяющую типологию управленческих систем, в которой выделяются авторитарный, попустительский и демократический стили руководства и управления, добавляя четвертый — сотворческий стиль, который был апробирован практически в форме экспертного опроса (Маслов С.Н., Степанов С.Ю., 1993, с. 34), а также в управлении образованием Республики Карелия (Степанов С.Ю., Разбивная Г.А., 1993, с. 44). Эти четыре управленческие системы анализируются ими со следующих позиций: возникновение проблемно-конфликтной ситуации, требующей управленческого вмешательства; поиск идеи и выработка управленческого решения; его оформление в конкретный способ управленческого воздействия; реализация управленческого акта и контроль его эффективности.

Для описания типов имплицитных конструктов, проявляющихся в групповом творчестве, мы будем исходить из двух содержательных характеристик: упомянутых выше систем управления и типов группового взаимодействия. При этом мы полагаем, что такой тип взаимодействия, как кооперация, может быть подразделен на три подтипа: исполнение членами группы распоряжений руководителя, сотрудничество членов группы друг с другом и сотворческое взаимодействие. Основание для различения данных

подтипов кооперации состоит, на наш взгляд, в том, что такие системы управления групповым взаимодействием, как авторитарная, демократическая и сотворческая вызывают разные способы взаимодействия членов группы, которые, тем не менее, в целом можно охарактеризовать как кооперативные. При этом мы считаем, что попустительский тип управления вызывает, в основном, конкурентное взаимодействие членов группы.

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие типы группового поведения при совместном решении творческой задачи:

- 1) попустительско-конкурентное,
- 2) авторитарно-исполнительское,
- 3) демократическое сотрудничество и

4) развивающе-сотворческое взаимодействие. В этих названиях первая часть обозначает стиль управления процессом группового творчества, а вторая — тип взаимодействия членов группы в этом процессе. В последнем типе группового поведения во избежание терминологической путаницы мы решили обозначить стиль управления как развивающий, а взаимодействие членов группы — как сотворческое.

Четыре обозначенных типа группового поведения послужили основой для теоретического выделения нами соответствующих четырех типов имплицитных представлений, которые могут служить регулятивами поведения личности и группы при коллективном решении творческой задачи:

- 1) попустительско-конкурентный тип,
- 2) авторитарно-исполнительский тип,
- 3) тип «демократическое сотрудничество» и
- 4) развивающе-сотворческий тип.

Как уже было сказано, имплицитные конструкты индивида или группы можно представить в виде системы, в которую в качестве составляющих ее компонентов включены отдельные подсистемы имплицитных представлений. Эти подсистемы имплицитных представлений выступают смыслопорождающим основанием для отношения субъекта к той или иной сфере совместного творчества. Мы выделяем четыре такие подсистемы, в соответствии с четырьмя сферами (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной).

Рассмотрим теперь, какие конструкты выступают регулятивами мышления, самоотношения, общения и взаимодействия членов группы в процессе решения творческой задачи в рамках каждого из четырех типов имплицитных представлений о про-

цессе совместного творчества. Для удобства конструкты сформулированы в виде утверждений в табличной форме.

Таблица 1. Попустительско-конкурентные регулятивы поведения личности и группы в ситуации совместного творчества.

Сфера совместного творчества	Имплицитные представления и формы поведения
Интеллектуальная	<p><i>Представление:</i> «Задача — предмет для высказывания своего мнения, которое является единственно возможным и правильным в данной ситуации».</p> <p><i>Поведение в группе:</i> множественность решений задачи, никак не связанных между собой и, возможно, включающих одно другое.</p>
Личностная	<p><i>Представление:</i> «Необходимо отстоять свое мнение. Изменить свое мнение значит изменить себе».</p> <p><i>Поведение:</i> отстаивание своего мнения без его развития.</p>
Коммуникативная	<p><i>Представление:</i> «Межличностная конфликтность и конкуренция способствуют нахождению творческого решения. Точка зрения другого в группе продвигает меня, только будучи для меня препятствием».</p> <p><i>Поведение:</i> убеждение партнерами друг друга в своей правоте; эмоционально-напряженный фон общения, взаимное неприятие; негативные оценки друг друга.</p>
Кооперативная	<p><i>Представление:</i> «Взаимодействие, в котором каждый сам за себя и против всех, способствует порождению множества идей; в споре рождается истина. Лучший путь к открытию — противоборство мнений».</p> <p><i>Поведение:</i> Отсутствие интегративных тенденций во взаимодействии, спор. Феномен «группового эгоизма» (каждый сам за себя и против всех); индивидуальные или отдельно-групповые решения задачи; фиксация членами группы различий в позициях и разъединенности в группе; индивидуальные высказывания без попыток их объединения; наличие антилидерства.</p>

Таким образом, в целом имплицитные представления попустительско-конкурентного типа можно охарактеризовать так: «лучший путь к открытию — противоборство мнений».

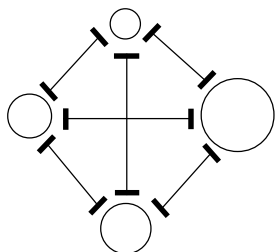


Рис. 1

Схематично попустительско-конкурентное взаимодействие можно изобразить следующим образом (см. рис. 1). Круги различной величины на рисунке символизируют разные уровни компетентности в задаче каждого участника в отдельности, а линии между кругами, заблокированные с двух сторон, — отношения противостояния, взаимного неприятия между позициями членов группы.

Таблица 2. Авторитарно-исполнительские регулятивы поведения личности и группы в ситуации совместного творчества.

Сфера совместного творчества	Имплицитные представления и формы поведения
Интеллектуальная	<p><i>Представление:</i> «Задача есть то, что “спускается сверху” и то, что необходимо решить. При всем различии мнений о путях решения нужно придерживаться одного, как наиболее правильного, иначе разница во мнениях не позволит прийти к решению».</p> <p><i>Поведение:</i> 1) следование за указаниями лидера о способах решения задачи или принятие того решения, которое выдвинуто или принято лидером; 2) сообщение другим членам группы своего решения как наиболее правильного.</p>
Личностная	<p><i>Представление:</i> «Я достаточно (или недостаточно) компетентен в данной задаче, я знаю (или не знаю) правильное решение, либо путь к нему».</p> <p><i>Поведение:</i> строго в рамках собственной компетенции; закрытость человека к возможностям своего развития, ориентация на эталон, неразворачивание своей позиции, если она сильно отличается от принятой в группе или от мнения лидера; конформность-согласие с мнением большинства или лидера.</p>

<p>Коммуникативная</p>	<p><i>Представление:</i> «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».</p> <p><i>Поведение:</i> феномены группового давления, предпочтителен деловой характер общения, личные предпочтения и симпатии остаются вне основного контекста общения; различия во взглядах воспринимаются как помеха во взаимопонимании; жесткая регламентация форм общения.</p>
<p>Кооперативная</p>	<p><i>Представление:</i> «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».</p> <p><i>Поведение:</i> роль лидера атрибутируется человеку с явно выраженной харизмой; происходит выдвижение кого-то одного в позицию лидера, который «ведет» группу к решению, и следование остальных за лидером. Взаимодействие на уровне: указание — выполнение. Идеи высказываются в основном лидером и 1–2 участниками, наиболее компетентными в задаче. Жесткая регламентация форм взаимодействия.</p>

В целом виде имплицитные представления авторитарно-исполнительского типа можно охарактеризовать так: «правильность решения — в правоте того, кому доверяют ответственность».

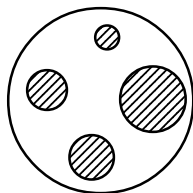


Рис. 2

На рис. 2 в виде схемы изображен авторитарно-исполнительский тип взаимодействия, где большой круг символизирует имплицитные представления одного из членов группы, ставшие регулятивом поведения для всех остальных участников взаимодействия, позиции которых в данном случае выступают в роли подчиненных (на рисунке они представлены в виде заштрихованных маленьких кругов).

Таблица 3. «Демократическое сотрудничество» как тип регулятивов поведения личности и группы в ситуации совместного творчества.

Сфера совместного творчества	Имплицитные представления и формы поведения
Интеллектуальная	<p><i>Представление:</i> «Задача дает возможность коллективного обсуждения; решений может быть несколько, и правильным будет то, которое примет подавляющее большинство группы».</p> <p><i>Поведение:</i> поиск решений с ориентацией на социокультурные нормативы, задающие методы решения и критерии правильности.</p>
Личностная	<p><i>Представление:</i> «Моя точка зрения имеет право на существование, нужно открыто представлять свою позицию, однако при этом ориентироваться на мнение большинства членов группы».</p> <p><i>Поведение:</i> стремление отстоять свою позицию, но при уважительном отношении к партнерам.</p>
Коммуникативная	<p><i>Представление:</i> «Необходимо прийти к согласию и удовлетворению интересов большинства членов группы».</p> <p><i>Поведение:</i> для взаимопонимания привлекается внешний по отношению к группе смысловой контекст, но такой, в котором каждой позиции или точке зрения отводится свое место; позитивно-эмоциональный настрой в группе; деловой тонус; уважительное отношение к партнерам; проявление дипломатии во взаимоотношениях.</p>
Кооперативная	<p><i>Представление:</i> «Коллективный разум сильнее и продуктивнее индивидуального. Чем большее число членов группы выскажет свое мнение о решении задачи, тем лучше. Лучшее решение достигается путем голосования».</p> <p><i>Поведение:</i> стремление к взаимовыгодному сотрудничеству; высказывания разных точек зрения и попытка найти грани их соприкосновения, логической взаимоувязанности; лидером выбирается, как правило, тот, кто отстаивает интересы большинства, и способен разные позиции привести к единому смысловому контексту.</p>

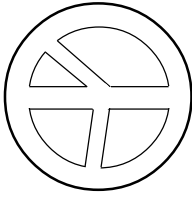


Рис. 3

В рафинированном виде имплицитные представления демократическо-сотрудничающего типа можно сформулировать следующим образом: «лучшее решение — то, с которым согласно большинство». Схематическое представление демократическо-сотрудничающего типа взаимодействия показано на рис. 3. Внешний большой круг является символом внешнего по отношению к группе общего контекста, своеобразной логической рамки, в которую вписываются позиции разных членов группы, изображенные в форме сегментов круга.

Внешний большой круг является символом внешнего по отношению к группе общего контекста, своеобразной логической рамки, в которую вписываются позиции разных членов группы, изображенные в форме сегментов круга.

Таблица 4. Развивающе-сотворческие регулятивы поведения личности и группы в ситуации совместного творчества.

Сфера совместного творчества	Имплицитные представления и формы поведения
Интеллектуальная	<p><i>Представление:</i> «Задача — повод для взаимного познания и развития членов группы; повод для познания запросов культуры и сотворчества с культурой».</p> <p><i>Поведение:</i> поиск в задаче ценности для группы; превращение тривиальной задачи в творческую; использование задачи для поиска проблемных аспектов и перспектив развития культуры; постановка сверхзадачи.</p>
Личностная	<p><i>Представление:</i> «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».</p> <p><i>Поведение:</i> открытое поведение; самопринятие и одновременно саморазвитие; озвучивание своих трудностей и вопросов; попытки заинтересовать партнеров своими идеями.</p>
Коммуникативная	<p><i>Представление:</i> «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».</p>

	<p><i>Поведение:</i> попытка понять уникальность партнера, оригинальность его мышления и высказываемых им идей; признание ценности его как личности и ценности его позиции, мнения; эмоционально-позитивные высказывания в адрес партнера; поддержка; шутки; заигрывания, фантазии, импровизации.</p>
<p>Кооперативная</p>	<p><i>Представление:</i> «Кооперация в группе может носить развивающий характер. Взаимодействие — это взаимоусиление и взаиморазвитие друг друга. Собственное усилие — возможность для последующих усилий партнеров. Совместное творчество создает условия для поднятия компетентности каждого члена группы (от наименее до наиболее компетентного) на качественно новый уровень. Роль лидера является функциональной и может переходить от одного члена группы к другому. Лидерская функция может реализовываться теми членами группы, которые готовы к ней и способны ее осуществлять. Взятие человеком на себя лидерской роли достойно общей поддержки. При реализации роли лидера в группе несколькими людьми между ними устанавливаются отношения со-лидерования».</p> <p><i>Поведение:</i> последовательность высказываний в группе с развитием мыслей, идей тех партнеров, которые высказывались раньше, и раскрытием перспектив для тех людей, которые будут высказываться после говорящего; лидер поощряет всех участников к высказыванию идей, даже самых невероятных, поощряет к реализации лидерской функции тех людей, которые к этому уже способны, а также культивирует способность к лидерству у менее компетентных членов коллектива; при стихийном характере высказываний (без последовательности) ведущий стремится выстроить целостный контекст развития групповых содержаний и смыслов.</p>

В целостном виде имплицитные представления о групповой работе развивающе-сотворческого характера можно сформулировать так: «созидание нового — в развитии каждого и всех вместе».

Графическое изображение развивающе-сотворческого характера взаимодействия дано на рис. 4. Круг под цифрой 1 символизирует представления о творческой проблемно-конфликтной ситуации наименее компетентного члена группы, который начинает

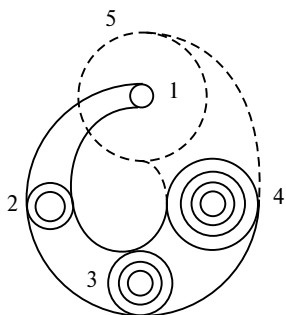


Рис. 4

говорить первым. Его идея подхватывается следующим членом группы (круг 2), который, развивая идеи первого, высказывает также свои представления о возможном направлении поиска решения и таким образом обрисовывает более широкую картину ситуации.

Схематично эта более широкая картина изображена более широким, по сравнению с кругом 1, кругом 2. Этот процесс продолжается следующим участником взаимодействия, который развивает идею второго, и т. д. (круги 3 и 4). После того как все члены группы высказались, процесс может быть возобновлен, но уже на новом этапе (круг 5). Спиральные линии символизируют направление развития общегруппового целостного представления о задаче и путях ее разрешения (при передаче слова в группе от одного выступающего к другому).

Подводя итог рассмотрению типов имплицитных представлений субъекта о групповом процессе решения творческой задачи, нужно обратить внимание на то, что каждое из данных представлений характеризует и свои ценности, которые имеет для субъекта групповая работа при решении задачи, причем в каждом случае эти ценности различны. При попустительско-конкурентном взаимодействии это индивидуальное открытие (причем здесь вряд ли можно говорить о групповых ценностях, потому что группы как психологического субъекта фактически не существует), при авторитарно-исполнительском — правильное решение, при демократическом сотрудничестве — лучшее (или оптимальное, а также, возможно, компромиссное) решение, и только развивающе-сотворческие представления основаны на ценности созидания нового.

Подводя итог рассмотрению типов имплицитных представлений субъекта о групповом процессе решения творческой задачи, нужно обратить внимание на то, что каждое из данных представлений характеризует и свои ценности, которые имеет для субъекта групповая работа при решении задачи, причем в каждом случае эти ценности различны. При попустительско-конкурентном взаимодействии это индивидуальное открытие (причем здесь вряд ли можно говорить о групповых ценностях, потому что группы как психологического субъекта фактически не существует), при авторитарно-исполнительском — правильное решение, при демократическом сотрудничестве — лучшее (или оптимальное, а также, возможно, компромиссное) решение, и только развивающе-сотворческие представления основаны на ценности созидания нового.

Возвращаясь теперь к вопросу о том, какой тип имплицитных представлений является наиболее адекватным для организации процесса коллективного творчества, мы попробуем ответить на него, исходя из следующих соображений. Обратимся к исследованиям процессов дискурсивного мышления при решении творческих задач (Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др.). В этих исследованиях показано, что главную роль в разрешении субъектом противоречий проблемно-конфликтной ситуации играет личностная рефлексия. Причем, переосмысление субъектом в процессе решения задачи себя как творческой личности (личностная рефлексия) приводит к его личностному саморазвитию, выражающемуся в последователь-

ной смене форм самоосуществления в творческой ситуации: репродуктивному, регрессивному, кульминационному, прогрессивному и продуктивному. Было также показано, что именно выход человека на этап кульминационного и прогрессивного личностного самоосуществления способствует нахождению им творческого решения (продуктивный этап). Эти факты дают нам возможность предполагать, что и в групповой работе именно те процессы, которые способствуют личностному само- и взаиморазвитию всех ее участников, с наибольшей вероятностью приведут группу к творческому решению. Психологической основой разворачивания таких развивающих процессов в группе являются развивающе-сотворческие имплицитные представления участников групповой работы. Таким образом, увеличение этих представлений в работе членов группы должно привести и к возрастанию их компетентности в организации совместного творчества.

Что касается имплицитных представлений типа «демократическое сотрудничество», то, на наш взгляд, отличаясь от развивающе-сотворческих представлений, они вместе с тем являются основой более компетентного поведения участников групповой работы, нежели попустительско-конкурентные и авторитарно-исполнительские представления, поскольку регулятивы типа «демократическое сотрудничество» дают членам группы возможность большей активности и инициативы, предоставляют право всем членам группы участвовать в выдвижении идей и принятии группового решения.

Теперь, когда рассмотрены разные типы имплицитных представлений субъекта о процессе совместного творчества, остался неясным вопрос о том, какие механизмы обуславливают динамику этих имплицитных представлений и их изменение в сторону повышения компетентности субъекта в совместном творчестве. Надо констатировать, что в психологии имеются исследования по динамике имплицитного содержания мышления или деятельности субъекта в процессе решения творческой задачи. К ним нужно отнести, во-первых, исследования интуитивных механизмов творческого мышления (Я.А. Пономарев, Л.Л. Гурова), где в качестве его центрального звена отмечается роль преобразования побочного продукта, созданного субъектом на бессознательном (имплицитном) уровне действия, в прямой, т. е. соответствующий непосредственной цели решения задачи, а во-вторых, исследования рефлексивных механизмов творческого мышления (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий, М.И. Найденов и др.), согласно которым реша-

ющую роль в организации творческого мышления субъекта играют процессы рефлексии, понимаемые как переосмысление субъектом существующих на подразумеваемом (имплицитном) уровне шаблонов мышления, общения, взаимодействия. В связи с тем, что традиция изучения интуитивных механизмов творчества имеет уже достаточно богатый опыт, а исследование рефлексивных механизмов еще только начинается, мы посчитали важным обратиться к изучению последнего. Поэтому сейчас мы переходим к рассмотрению исследований о роли рефлексии в изменении имплицитных представлений субъекта в процессе решения творческих задач.

1.5. Рефлексивные механизмы динамики имплицитных представлений при решении творческих задач

Понятие рефлексии в психологии имеет множество пониманий и трактовок. Соответственно, разные теоретические подходы задают свои собственные концептуальные представления о рефлексии и методы ее экспериментального изучения. Поэтому, прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению рефлексивных механизмов динамики имплицитных представлений о процессах совместного творчества, мы вкратце остановимся на различных подходах к трактовке рефлексии в философии и психологии.

Философские и общенаучные предпосылки изучения рефлексии

Рефлексия является одной из основных философских категорий. Однако имеются различные подходы к ее пониманию. Существует несколько традиционных подходов к трактовке данной категории. Так, Аристотель трактовал рефлекссию как «мышление о мышлении». В трудах Джона Локка рефлексия трактуется как наблюдение сознанием состояний собственной души. И. Кант понимал рефлекссию как осознанность, анализ наукой собственных средств познания. У Г. Гегеля рефлексия трактуется как созерцание духом бытия. К. Маркс вводит трактовку рефлексии в более широком плане — сквозь призму категории отношения и использует практически все вышеуказанные значения: рефлексия как осознание (И. Кант), рефлексия как самосознание (Дж. Локк), рефлексия как созерцание (Г. Гегель). В настоящее же время представления о рефлексии получили дальнейшее развитие. Они активно привлекаются для обоснования или решения таких, например, методологических проблем, как организация междисциплинарных иссле-

дований, перспективная разработка средств комплексного изучения и проектирования системных объектов, оптимизация управления большими системами (Пушкин В.Н., 1969; Пономарев Я.А., 1983). Тем самым помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии — критического анализа, логического обоснования, обобщенной систематизации накопленного наукой знания — реализуется ее конструктивная, творческая функция — позитивной разработки целей, ценностей, программ и средств самой научной деятельности (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1983; Semenov I.N., Stepanov S.Y., 1983).

Категория рефлексии активно используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве либо методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр и т. п.), либо объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (искусствоведения, социологии, лингвистики, логики и др.)

Понятие рефлексии является также и специально-научным, в частности психологическим, понятием. Следовательно, необходимо вычленение собственно психологического содержания этой категорий, тем более, что обращение психологии к проблематике рефлексии определяется не только современными общенаучными предпосылками, связанными с требованиями практики, но и имеющейся внутриспсихологической предысторией и традициями изучения механизмов сознания, познавательных процессов и самосознания личности в их социальной обусловленности.

В связи с этим представляется необходимой краткая характеристика становления проблематики рефлексии в истории психологии. В этом мы будем опираться на методологическую реконструкцию истории рефлексивной психологии, осуществленную в работах И.Н.Семенова и С.Ю. Степанова (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1983; 1985).

Исследования рефлексии в зарубежной психологии

На рубеже XIX—XX вв. процесс становления зарубежной психологии в качестве самостоятельной дисциплины сопровождался вытеснением из ее проблематики методических приемов рефлексии (в виде различных способов самонаблюдения) и даже самого ее понятия, инициированного в психологию ранее — еще во время развития ее в рамках философии. Это было обусловлено ориентацией на естественнонаучную методологию таких наук, как физика, биология, физиология.

Инерцию такого развития зарубежной психологии преодолел, да и то на время, А. Бузман (1925—1926), который первым из психологов предложил выделить исследования по рефлексии и самосознанию в отдельную область и назвать ее психологией рефлексии. А. Бузман трактует рефлексию как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [цит. по (Выготский Л.С., 1984, с. 228)].

Наиболее отчетливо тенденция к вытеснению рефлексии из психологии прослеживается в бихевиоризме, который принципиально отказался от такой категории, как сознание. Следовательно, отсутствовало и понятие рефлексии. Причем, концепции бихевиоризма в различных модификациях (необихевиоризм и отчасти когнитивизм) доминировали в американской психологии вплоть до последней трети XX века.

Вместе с тем параллельно с бихевиоризмом в зарубежной психологии начинали развиваться и другие направления — гештальтпсихология, женевская школа, фрейдизм, гуманистическая психология и др. Эти направления, в частности, характеризовались критикой в адрес бихевиоризма за отрицание роли сознания в регуляции и организации поведения человека. Это и послужило одной из основных предпосылок возобновления интереса в зарубежной психологии (особенно в направлении исследования метакогнитивных процессов) к изучению рефлексии как особой психической реальности. Общий смысл понятия рефлексии в исследованиях метакогнитивных процессов и структур выражен в определении Д. Дернера, считающего, что рефлексия — это «способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования» (Downer P., 1978, p. 102). В целом характер исследований рефлексии в этом направлении имеет интеллектуалистическую ориентацию, присущую большинству исследований мышления в зарубежной психологии, и близок к методологии информационного подхода, уподобляющего психику человека информационным процессам в ЭВМ.

Исследования рефлексии в отечественной психологии

На теоретическом уровне психологического знания И.М. Сеченовым, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, П.П. Блонским, Л.С. Выготским и др. было проработано понятие рефлексии в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы — самосознания. И сейчас понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления,

памяти, сознания, личности, общения и т. п. (Абульханова-Славская К.А., 1986; Андреева Г.М., 1981; Бодалев А.А., 1983, 1996; Выготский Л.С., 1984; Ломов Б.Ф., 1981; Поликарпов В.А., 1987; Пономарев Я.А., 1996; Пушкин В.Н., 1969; Рубинштейн С.Л., 1922; Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1983; Semenov I.N., Stepanov S.Y., 1983).

В исследованиях, ориентирующихся на методологию кибернетического и информационного подходов в психологии, механизм рефлексии уподобляется «обратной связи». Прототип этой концептуализации — физиологические представления о нервно-рефлекторной деятельности мозга. При таком натуралистическом понимании упускается из виду качественная специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой — социально детерминированной, сознательной — психики.

Для психологических исследований, ориентирующихся на методологию логико-гносеологического и социологического знания, общий механизм рефлексии описывается в виде модели «рефлексивного выхода» (Щедровицкий Г.П., 1974) субъекта за пределы совершаемой деятельности или «установления отношения» между ее различными структурными образованиями с целью преодоления возникающих в ней «разрывов» и остановок (Алексеев Н.Г., 1983, с. 138–139). Выход субъекта в метаплан деятельности (т. е. в план тех принципов, которые лежат как бы вне ее и вместе с тем регулируют ее протекание или на которых она строится) осуществляется либо через занятие по отношению к ней внешней позиции, либо через осознание норм, исходных абстракций и категорий мышления, или экспликацию эталонов оценки и контроля действия, или выделение ориентиров и инвариантов деятельности. Рефлексивное восполнение «разрывов» в деятельности обеспечивает ее воспроизводство и репродукцию в сходных условиях. Эта метадеятельностная модель рефлексии неявно предполагает в качестве своего основания допущение о том, что субъект разрешает возникающие перед ним проблемы всегда как бы репродуктивно и ретроспективно. При этом творческие возможности человека ограничиваются количеством потенциально возможных комбинаций уже имеющихся средств и знаний. С психологической точки зрения это, по существу, означает, что рефлексия не может обеспечить порождение качественно новых образований. Не принимается во внимание и личностно-смысловой план рефлексивного механизма, а это сужает объяснительный потенциал данной модели в психологических исследованиях.

В рамках рефлексивно-гуманистического подхода механизм рефлексии понимается как осмысление и переосмысление стереотипов опыта и их эвристическое преодоление вплоть до образования но-

вых (креативно-инновационных) его содержаний (Семенов И. Н., Степанов С. Ю., 1983). Подчеркивание связи рефлексии с творческим выражением личности является принципиальным, поскольку именно при таком понимании открывается перспектива конструктивного преодоления противоречивости в трактовках рефлексии. Это возможно на основе комплексного подхода к изучению проблематики психологии творчества, конструктивность которого доказана Я. А. Пономаревым (1983, с. 11–19; 1983а), так как именно в творчестве человек осуществляет себя не как частичный субъект, а как целостная, саморазвивающаяся личность. Такой комплексный подход позволяет системно рассматривать рефлексии, экспериментально исследовать отдельные ее аспекты как взаимнообусловленные типы рефлексии (интеллектуальный, коммуникативный, кооперативный, личностный), «одновременное взаимодействие которых определяет динамику и продуктивность творческого процесса».

В контексте понимания рефлексии, как процесса переосмысления шаблонов мышления, общения, взаимодействия, С. Ю. Степановым и И. Н. Семеновым была предложена концептуальная модель рефлексивно-инновационного процесса. Эта модель получила название «кристаллической», поскольку ее графическое изображение напоминает по виду кристалл.

Данная концептуальная модель разрабатывалась в целях описания и объяснения процессов мышления субъекта, разворачивающихся при дискурсивном (речевом) решении творческой задачи. Существенным для модели является выделение в речи субъекта, решающего творческую задачу, двух типов мыслительного содержания, названных отображаемым и подразумеваемым содержанием (Степанов С. Ю., Семенов И. Н., 1990). Если первый тип содержания (отображаемое) проявляется в речи через прямую номинацию субъектом элементов действительности и совершаемых им поступков и мыслительных операций, то другой тип содержания (подразумеваемое) выражается косвенно, в виде смыслового отношения субъекта к первому типу содержания. И те и другие содержания изначально однородны: корни обоих лежат в отражаемой и преобразуемой субъектом действительности окружающего мира и себя самого как органичной его части.

Подразумеваемое содержание — это

- 1) то, очевидность чего для субъекта достоверна и несомненна;
- 2) то, с чем субъект отождествляет свое «Я»;
- 3) то, что имеет определенную ценность для субъекта, поскольку позволяет ему целесообразно выстраивать свое поведение в ситуации. Подразумеваемое содержание является смыслопорождающей основой мышления и поведения субъекта при

решении творческой задачи, т. е. основой для выстраивания его отношений к предметным и операциональным элементам творческой задачи, а также к своему поведению, самоосуществлению в целостном процессе решения задачи в экспериментальной ситуации. Для внешнего наблюдателя подразумеваемые содержания проявляются в форме смыслов — пристрастного отношения человека к действительности.

Видно, что понимание подразумеваемого содержания как психических структур, организующих мышление и поведение субъекта в процессе решения творческой задачи, близко к пониманию имплицитного знания в когнитивно-кибернетической ориентации и женеvской школе интеллекта. Однако понятие подразумеваемого содержания, на наш взгляд, расширяет понятие имплицитного знания.

Первое отличие заключается в том, что если когнитивная психология была изначально ориентирована на исследование чисто интеллектуально-познавательных структур, обеспечивающих поведение человека в процессе решения задачи, то в рефлексивной психологии был сделан акцент на личностно-смысловом аспекте творческого мышления субъекта. Это было сделано в силу открытого в экспериментах того факта, что по мере обнаружения испытуемым различных препятствий и исчерпания возможностей предрешения не только раскрывается в полной мере объективная — определяемая содержанием задачи — проблемность экспериментальной ситуации, но также нарастает и ее конфликтность для субъекта. В связи с этим сама экспериментальная ситуация дискурсивного решения субъектом творческой задачи стала рассматриваться как проблемно-конфликтная: «проблемная — поскольку имеющиеся у субъекта средства, знания и умения являются непригодными, и необходимо их адекватное преобразование соответственно требованиям задачи для нахождения творческого решения; конфликтная — так как предпринимаемые им попытки личностной самореализации терпят крах и нужны активные усилия для достижения успеха» (Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1990, с. 25).

Второе отличие понятия «подразумеваемое содержание» от трактовки имплицитного знания в когнитивной психологии состоит в том, что в когнитивной психологии не делался специальный акцент на функционировании имплицитного знания при решении субъектом творческих задач, и соответственно — не рассматривался специально аспект динамики, развития имплицитного знания при попадании субъекта в творческую ситуацию. Имплицитное знание изучалось преимущественно в структурном, статическом аспекте. Подразумеваемое содержание в проблемно-

конфликтном рассуждении имеет относительную адекватность для нахождения решения, поскольку абсолютное соответствие имеющихся у субъекта знаний и умений условиям задачи превратило бы творческую задачу в нетворческую. Именно относительный характер подразумеваемых содержаний для возможности решения субъектом задачи делает ее творческой, и именно динамика, изменение подразумеваемых содержаний в процессе решения задачи делает возможным нахождение творческого ответа.

В связи с выделением двух планов мышления субъекта при решении творческой задачи — интеллектуального и личного — в подразумеваемом и отображаемом содержании были также выделены два плана, один из которых был назван интеллектуальным содержанием, а второй — личностным содержанием. Для преодоления проблемно-конфликтной ситуации необходимо рефлексивное переосмысление и преобразование субъектом своих подразумеваемых и отображаемых содержаний, как интеллектуальных, так и личностных. Динамика, взаимодействие и взаимопереход подразумеваемых и отображаемых содержаний и составляет сущность рефлексивно-инновационного процесса.

В схематичном виде (несколько упрощенным по сравнению с авторским вариантом) модель рефлексивно-инновационного процесса изображена внизу на рисунке 5.

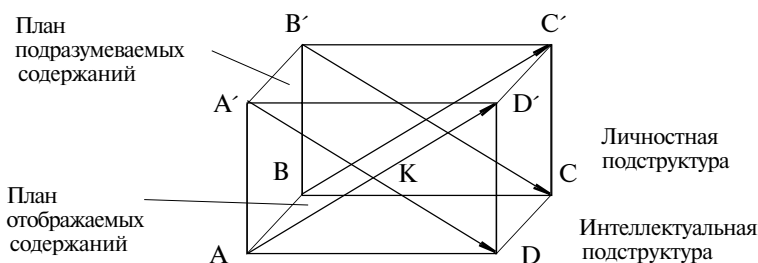


Рис. 5. «Кристаллическая модель» рефлексивно-инновационного процесса (в упрощенном виде).

На данном рисунке плоскость $ABCD$ символизирует план отображаемых содержаний, плоскость $A'B'C'D'$ — план подразумеваемых содержаний проблемно-конфликтного рассуждения, плоскость $AA'D'D'$ символизирует интеллектуальную подструктуру, плоскость $BB'C'C'$ — личностную подструктуру обоих типов содержания, вектора BC' и AD' обозначают движение отображаемых содержаний к подразумеваемым, а вектора $B'C'$ и $A'D'$ — встреч-

ное движение подразумеваемых содержаний к отображаемым, плоскости AA'BB' и DD'CC' — соответственно начало и завершение процесса решения творческой задачи.

Взаимопереход двух типов содержания происходит в кульминационном моменте (известном в психологической литературе под названием «инсайт» или «ага-реакция») рефлексивно-инновационного процесса (на рисунке изображенным точкой К). В момент кульминации происходит экспликация и отчуждение от субъекта тех содержаний, которые выступали смыслопорождающей основой его мышления и поведения и которые были неадекватными, недостаточными для нахождения ответа на вопрос задачи, а кроме того «персонификация» (А.В. Брушлинский), присвоение как своих, личностных, новых содержаний, раскрывающих субъекту путь к успешному преодолению проблемно-конфликтной ситуации. Таким образом, те представления субъекта о сути проблемно-конфликтной ситуации, которые раньше только подразумевались им (были имплицитными), в момент переосмысления становятся отображаемыми и могут быть непосредственно названы человеком. Те же аспекты ситуации, которые раньше субъектом только отображались (были эксплицитными), в момент кульминации приобретают функцию смыслопорождения и с этого момента становятся имплицитным содержанием, обуславливающим и регулирующим процесс мышления субъекта.

Следует подчеркнуть специфику отображаемого и подразумеваемого содержания, которую они обретают после кульминационного переосмысления и которая, на наш взгляд, существенно отличает их от того, какими они были до момента кульминации. Дело в том, что исчезновение смыслопорождающей функции у подразумеваемого содержания (после нескольких неудачных попыток субъекта найти решение), что приводит к его переосмыслению, отнюдь не лишает это содержание смысла. С момента переосмысления это содержание входит составной частью в новое, более широкое и более адекватное (по сравнению с прежним) смыслопорождающее содержание, которое отражает всю полноту проблемно-конфликтной ситуации и путей ее успешного разрешения. То есть, можно сказать, что в момент кульминации прежнее подразумеваемое содержание лишилось такой характеристики, как стереотипность, шаблонность, но вместе с тем явилось предпосылкой появления нового, более адекватного содержания.

Преобразование отображаемого содержания в подразумеваемое также имеет интересный аспект, который заключается в том, что отображаемое содержание при этом не теряет такой своей характеристики, как осознанность и возможность прямой номинации. Таким образом, субъект после момента переосмысления может назвать

и объяснить основания своего рассуждения и причины тех или иных своих действий и операций по отношению к содержанию задачи.

Такая особенность двух типов содержания и их похожесть побудили нас к тому, чтобы выдвинуть новое по отношению к кристаллической модели понятие — *рефлексивно-инновационное содержание*, которое образуется после кульминационного переосмысления субъектом подразумеваемого и отображаемого содержания, и которое, с одной стороны, имеет функцию смыслопорождения и регуляции мыслительных действий субъекта в процессе разрешения задачи, а с другой стороны, может быть номинализировано, названо субъектом. Рефлексивным это содержание является потому, что оно уже более не находится «под разумом» субъекта, т. е. субъект выступил в активной, преобразующей позиции по отношению к смыслам, составляющим основу его мышления и поведения в проблемно-конфликтной ситуации, и отдает себе в них отчет; инновационным — поскольку является новым для проблемно-конфликтной ситуации, а также выступает условием для дальнейших инноваций субъекта в содержании задачи.

В связи с тем, что мы изучаем процесс творческого мышления не у отдельного индивида, а у группы, которую можно назвать коллективным субъектом, необходимо сделать дополнение к кристаллической модели, обусловленное объектом нашего исследования.

Полилогическая модель группового рефлексивно-инновационного процесса

Опорой в осмыслении процесса группового творчества может выступать концептуальная модель, в которой была бы отражена полифония психологических процессов и структур, актуализируемых в совместном творчестве. Построение этой концептуальной модели призвано решить следующие вопросы:

- 1) описание психологической реальности, раскрывающейся в процессе сотворчества;
- 2) объяснение процессов, проистекающих в совместной творческой деятельности;
- 3) предсказание перспектив, в направлении которых будет разворачиваться групповое взаимодействие при складывающихся на исходный момент в группе условиях;
- 4) проектирование инструментария для гармонизации группового взаимодействия в ситуации, требующей для своего разрешения творческого подхода.

Выстраиваемая нами концептуальная модель сотворчества названа полилогом. Полилог как отображение процесса группового творчества ассимилирует в себе монологические и диалогические

принципы общения и взаимодействия. При этом основными ценностными и онтологическими основаниями, на которых выстраивается модель, являются следующие.

Совместное творчество должно быть организовано таким образом, чтобы для каждого его участника было возможно *свободное осмысленное самоопределение* своего рефлексивно-творческого потенциала, своего усилия, направленного на преодоление проблемно-конфликтной ситуации. Это свободное самоопределение не может быть сводимо к стихии личностного «естества» (спонтанного самораскрытия и непосредственности в поведении) и отличается от включения человека в процесс, детерминированного извне какими-либо директивными нормами. Полилогическое самоопределение является моментом осмысленной самоактуализации (смыслотворчества) и самореализации (жизнетворчества) каждой личности, участвующей в сотворчестве. Полилог является такой моделью группового взаимодействия, при которой становится возможным *развитие уровня компетентности каждого его участника*, от самого некомпетентного до наиболее компетентного. При этом взаимодействие участников сотворчества рассматривается как взаимное усиление и взаимное развитие, и таким образом личное творческое усилие каждого участника сотворчества есть условие развития рефлексивно-творческих возможностей и ресурсов всех остальных. Наиболее же конструктивное и эффективное развитие рефлексивно-творческой способности как отдельного человека, так и коллектива в целом возможно при стремлении к *психопластичности* (постепенности и непрерывности) творческого процесса, когда при переходе от одного этапа к другому происходит сворачивание (на уровне психологического механизма выступающее, как персонификация) всех новообразований, порожденных группой на предыдущем этапе, и плавное разворачивание новой стадии процесса.

Полилогическая концептуальная модель опирается на следующие методологические принципы:

- ♦ данная модель отражает представление об идеальном творческом процессе, и таким образом является избыточной по отношению к реальности, что в перспективе может дать возможность использовать ее в роли наиболее полного исследовательского эталона в фундаментальных исследованиях для интерпретации многообразия эмпирических данных, а также в прикладных исследованиях — в качестве диагностического средства;
- ♦ в модели отражена феноменологизация и психических процессов и структур, возникающих в совместном творчестве (т. е. модель является структурно-динамической).

Перейдем теперь к формулировке основных теоретических представлений, на которых выстраивается концептуальная модель полилога.

Полилогическая модель группового творческого мышления опирается на идеи, положенные в основу «кристаллической» модели индивидуального рефлексивно-инновационного процесса (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990).

В кристаллической модели изначальные подразумеваемые содержания субъекта можно интерпретировать как его уровень компетентности в данной задаче. Решение задачи связано с необходимостью переосмысления и развития человеком своих подразумеваемых содержаний, достраиванием их до более целостной смысловой основы, позволяющей преодолеть проблемность и конфликтность ситуации. Таким образом, в процессе решения творческой задачи происходит развитие компетентности субъекта в решении творческих задач, и именно за счет развития компетентности становится возможным само решение (Степанов С.Ю., Варламова Е.П., 1996).

Переходя от отдельной личности к группе, мы сталкиваемся с наличием разных уровней компетентности, которыми обладают члены группы в решаемой ими задаче. В группе есть наименее компетентный субъект (как правило, новый член группы, наименее опытный в задачах, в которых у других членов группы уже накоплен достаточный опыт) и наиболее компетентный (обычно лидер, руководитель группы). Каков же уровень компетентности в той или иной задаче всей группы, если говорить о группе как о целостном субъекте творчества? Групповая компетентность или групповые подразумеваемые содержания — это те подразумеваемые содержания, которые присущи всем членам группы, т. е. образуют общее для всех участников совместного творчества смысловое поле (или, в терминологии Бахтина, смысловой «хронотоп»). Объективным критерием такого группового смыслового ядра выступают подразумеваемые содержания наименее компетентного, поскольку именно они присущи всем остальным членам группы.

Критерием же того, что решаемая задача носит со-творческий характер, является превышение ею уровня компетентности всех членов группы, включая и уровень наиболее компетентного. Если это условие не соблюдено, то для одних людей в группе, уровень компетентности которых ниже требований, предъявляемых задачей, данная задача будет творческой, а для других членов группы, чей уровень компетентности позволяет решить задачу, не развивая свой опыт мышления, данная ситуация будет ситуацией на репродуктивное мышление.

Если теперь изобразить в виде схемы структуру групповой творческой ситуации, то у нас получится три круга (см. рис. 6). Подразумеваемые содержания группы представлены в виде центрального круга А, отображаемые содержания — в виде внешнего круга В, а предельный уровень компетентности в группе изображен кругом С. Перейдем теперь от описания структуры групповой проблемно-конфликтной ситуации к рассмотрению вопроса о психологическом характере организованности процесса совместного творчества.

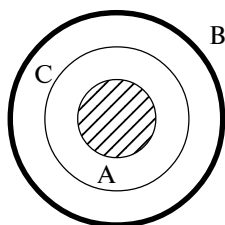


Рис.6

Основной вопрос при организации групповой творческой деятельности — это как организовать взаимодействие людей так, чтобы оно способствовало развитию компетентности каждого члена группы. Для того чтобы подойти к ответу на этот вопрос, необходимо вспомнить о важности «дилетантского» подхода к решению творческих задач. Наличие у членов группы опыта решения задач при обращении к творческой задаче может не только

не помогать в решении, но, наоборот, может свободному непредвзятому восприятию ситуации. К нестереотипному рассуждению, как правило, более склонны люди, «не отягощенные» шаблонами мышления, возникшими из опыта решения подобных задач. Исходя из этого, при организации сотворческого взаимодействия целесообразно предлагать сначала высказаться наименее компетентным членам группы. Дальнейший порядок высказываний строится по признаку возрастания компетентности членов группы. Такой порядок высказываний позволяет решать несколько социально-психологических задач. Помимо важности изначального «дилетантского» восприятия задачи, о котором уже сказано, каждому члену группы предоставляется возможность сделать свой вклад в процесс совместного размышления, и при этом чувствовать нужность своего говорения, чего не могло бы возникнуть, если бы наименее компетентным предоставили слово после того, как высказались самые компетентные.

Кроме того, такой способ организации взаимодействия в группе имеет еще одно соображение: в процессе своего говорения менее компетентный человек исчерпывает компетентность следующего за ним и таким образом создает для него творческую ситуацию, когда тот может уже не воспроизводить очевидности своего опыта (это за него сделал предыдущий участник), а вынужден делать усилия по дальнейшему разворачиванию ситуации и развитию своего уровня компетентности.

Таким образом, в процессе решения задачи, которая носит для группы сотворческий характер, происходит развитие компетентности всех членов группы — от самого некомпетентного до наиболее компетентного. Момент творческой кульминации в группе — это исчерпание в процессе решения задачи уровня компетентности самого компетентного члена группы и порождение содержания, которое является принципиально новым для всех участников сотворчества.

Если теперь изобразить на схеме не только структуру, но и процесс группового решения задачи (см. рис. 7), то в ней необходимо обозначить момент начала решения задачи и момент завершения (на рисунке его символизирует прямая НЗ).

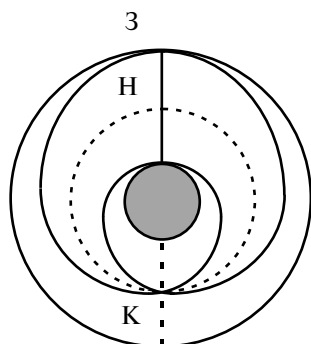


Рис. 7

Процесс решения происходит как бы по кругу, против часовой стрелки. Встречное движение отображаемых и подразумеваемых содержаний изображено в виде спиралей, одна из которых раскручивается от центрального круга к внешнему (движение подразумеваемых содержаний к отображаемым), а другая — скручивается от внешнего круга к центральному (движение отображаемых содержаний к подразумеваемым). Спираль, раскручивающаяся от центра, символизирует также постепенное нарастание компетентности высказывающихся.

Момент преодоления максимальной компетентности в группе есть этап кульминации, в который происходит встреча общегрупповых подразумеваемых и отображаемых содержаний и их качественное преобразование (этот рубеж отмечен жирной пунктирной линией и точкой К).

Разницу между диаметрами внутреннего круга А и внешнего круга В (прямая НЗ) можно интерпретировать как уровень сложности задачи для группы. В идеальном рефлексивно-инновационном процессе, изображенном на рис. 7, решение задачи происходит за один круг. Реально же, если компетентность группы невысока, а уровень задачи достаточно сложен, членам группы необходимо пройти несколько спиралей полилога, и количество их зависит от того, какие усилия будут прикладывать члены группы, и, соответственно, насколько быстро будет продвигаться группа.

Вкратце опишем этапы динамики совместного творчества в группе:

- 1) актуализация привычных групповых контекстов взаимодействия и совместного размышления, сложившихся в совместном групповом опыте;

- 2). проблематизация актуализировавшихся стереотипов совместного размышления и взаимодействия, обнаружение их недостаточности в контексте разрешения возникшей конкретной проблемно-конфликтной ситуации;
- 3). исчерпание совместных контекстов и осознание необходимости поиска новых смыслов в ситуации;
- 4). кульминационное переосмысление всех групповых и индивидуальных отображаемых и подразумеваемых содержаний мышления;
- 5). обретение группой нового общего смысла;
- 6). донасыщение нового смысла всеми членами группы, его конкретизация;
- 7). последовательная реализация нового общего смысла и получение ответа на вопрос задачи.

Таким образом, прежде чем группа обретет новый смысл своего самоосуществления как творческого субъекта в ситуации решения творческой задачи, должны исчерпаться все прежние смысловые контексты, т. е. «под вопрос» ставится достаточность для данной творческой ситуации всех прежних отношений между членами группы, и деловых и межличностных, и всех совместных подразумеваемых представлений о предметном содержании задачи.

Приведенные здесь этапы группового творческого процесса являются модификацией этапов индивидуального рефлексивно-инновационного процесса, представленных в «кристаллической модели» (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990), и такая этапность на самом деле изоморфна, т. е. относительно независима как для индивида, так и для группы. То есть в процессе полилога каждый его участник, делая собственное творческое усилие и преодолевая свои стереотипы, проходит аналогичные этапы творческого мышления, и именно за счет преодоления очевидностей своего мышления и выхода на этап собственно творческого рассуждения он исчерпывает компетентность следующего за ним субъекта, подготавливает пространство для его творческого мышления, делает возможным его творческое усилие.

Решение творческой задачи необходимо связано с такими явлениями, как проблемность и конфликтность (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990). Как и при индивидуальном решении творческой задачи, при групповом процессе ситуация начинает приобретать проблемно-конфликтный характер, причем в этом случае проблемность и конфликтность проявляются как в интрасубъектном, так и в интерсубъектном плане. Проблемность задачи при групповом решении заключается в наличии противоречий двух типов: противоречия интеллектуально-го характера, связанного с несоответствием имеющихся у членов груп-

пы знаний и представлений требованиям задачи, и противоречия кооперативного плана, вызванного несоответствием привычных организационных форм взаимодействия членов группы и тех уникальных условий конкретной задачи, для которых необходимо осуществление нового типа кооперации. Конфликтность также приобретает в группе два аспекта: внутриличностную, или просто личностную, вызванную разрывом между представлениями субъекта о идеальном поведении творческой личности в ситуации решения творческой задачи и его реальным поведением, и межличностную, или коммуникативную, причиной которой является наличие в группе множества мнений о том, как надо решать задачу, и желание большинства членов группы провести именно свою точку зрения.

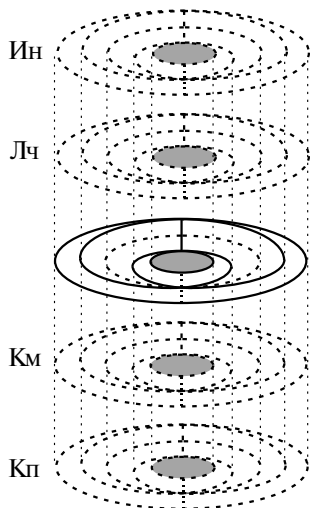


Рис. 8

Таким образом, в содержании мышления группы при совместном творчестве можно выделить четыре аспекта: интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный. При этом плоскостная модель полилога приобретает объемный характер, как изображено на рис. 8.: Ин — плоскость интеллектуальных содержаний, Лч — личностных содержаний, Км — плоскость коммуникативных содержаний и Кп — план кооперативных содержаний.

Дальнейшая работа над концептуальной моделью полилога может вестись в плане разработки таксономических единиц анализа речи участников совместного творчества, использования модели для исследования коллективного рефлексивно-инновационного процесса и планирования инструментария для культивирования групповой компетентности в организации совместной инновационной деятельности.

Полилогическую модель группового рефлексивно-инновационного процесса одновременно можно рассматривать как модель динамики имплицитных представлений о совместном творчестве. Если в качестве смыслопорождающего (подразумеваемого) содержания в модели может выступать мотив, идея, ценность, представление, принцип организации образа действительности и т. п., то, определяя предмет нашего исследования, мы решили ограничиться сужением термина «содержания» до термина «представления».

Поскольку в переводе с английского термин «имплицитный» (implicit) означает «подразумеваемый, не выраженный прямо» (Большой англо-русский словарь: В 2 т., 1987), то понятия «имплицитные представления» и «подразумеваемые представления» можно считать синонимами.

По аналогии с описанным в «кристаллической» модели пониманием динамики подразумеваемого и отображаемого содержания можно сказать, что имплицитные представления субъекта, понимаемые как логика его действия, схема действия в ситуации решения задачи, в рефлексивном процессе не утрачивают такой своей характеристики, как обуславливание поведения субъекта, т. е. не перестают быть действенными (и в этом смысле имплицитными) представлениями, но подвергаясь осмыслению и переосмыслению, эти представления становятся более сложными и гибкими по отношению к требованиям конкретной ситуации.

Как следует из вышеизложенного, в коллективном процессе решения творческой задачи можно выделить четыре вида имплицитных представлений, которые выступают смыслопорождающим основанием мышления группы. Это:

- 1) имплицитные представления субъекта о содержании задачи, сути проблемности, и подходящих способах ее решения;
- 2) имплицитные представления субъекта о самом себе, своих личностных качествах в плане способности к решению творческих задач, а также о совершаемых личных поступках в процессе коллективного взаимодействия;
- 3) имплицитные представления субъекта об остальных членах группы, с которыми он вступает в отношения в процессе разрешения проблемно-конфликтной ситуации, их способности к творческому поиску, а также об адекватных ситуации формах общения и путях взаимопонимания;
- 4) имплицитные представления субъекта о группе в целом как о коллективном творческом субъекте, а также об адекватных ситуации организационных формах коллективного взаимодействия и ролевых позициях, необходимых для реализации той или иной организационной формы.

Процесс целостной динамики всех имплицитных представлений включает в себя разворачивание в групповом взаимодействии четырех видов рефлексии: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной. Эти виды рефлексии и обеспечивают изменение и развитие имплицитных представлений каждого вида, что, с одной стороны, обуславливает успешное продвижение группы в проблемно-конфликтной ситуации и достижение ею решения

задачи, а с другой стороны, приводит к образованию рефлексивно-инновационных представлений, которые составляют более мощную (по сравнению с началом решения задачи) основу имплицитного содержания группы и позволяют ей на более высоком уровне вступить в разрешение новых творческих задач.

Изменение имплицитных представлений на более адекватные и конструктивные выражается в повышении способности индивида и группы к эффективной организации процесса совместного творчества, или иными словами, сказывается в повышении компетентности личности и группы в совместном творчестве. Отсюда возникает идея о возможности целенаправленной разработки методических средств развития компетентности в совместном творчестве, которые основаны на активизации рефлексивного компонента группового творческого взаимодействия.

Поскольку методы формирования творческого мышления в рефлексивном аспекте имеют свою предысторию, то есть смысл обратиться к этой предыстории, чтобы ввести читателя в контекст теоретических представлений относительно проблемы формирования творческого мышления и эмпирических фактов, полученных при экспериментальной апробации методов активизации рефлексии, на которые мы опирались при разработке методических средств рефлексивного развития компетентности в совместном творчестве.

1.6. Проблема формирования творческого мышления и культивирование рефлексии

Проблема формирования творческого мышления (в том числе группового) на материале решения так называемых «задач на соображение» активно разрабатывалась П.Я. Гальпериным и его сотрудниками и последователями (В.Л. Даниловой, Н.Р. Котик, Н.Ф. Талызиной, Н.Н. Нечаевым, А.И. Подольским, И.Н. Петковой, З.А. Решетовой, И.И. Ильясовым, И.П. Калошиной, И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым, И.М. Ариевич, Б.Д. Элькониным и др.)

Большинство исследований в этом направлении было ориентировано главным образом на формирование системы умственных действий, призванных обеспечить упорядоченность, дисциплинированность мышления в решении широкого класса задач на соображение. Так, например, Л.Ф. Обухова была предложена система приемов организации мышления, позволяющая восстанавливать полную кар-

тину условий задачи путем выделения в тексте ее условий различных порций информации («единиц сообщения»), каждая из которых позволяет вычлениить существующие элементы проблемной ситуации для схематического изображения ее существенных отношений. Модификация этой методики И.Н. Семеновым и Н.П. Василенко позволила значительно дисциплинировать работу испытуемых-школьников с текстом задач на соображение в целях устранения феномена «броуновского движения мысли» (Гальперин П.Я., 1966, с. 276), который выражается в том, что испытуемые, едва ознакомившись с текстом задачи, беспорядочно бросаются от одной приходящей на ум догадки к другой, некритически относятся к своим действиям, торопясь поскорее выдать решение.

Под руководством П.Я. Гальперина было осуществлен цикл исследований (П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова, Н.Р. Котик) по проблеме формирования решения творческих задач. Исходным для работ этих авторов было выделение в целом процессе решения двух его составных частей: аналитической и конструктивной. Последняя часть и представляет собой собственно творческий компонент мышления, т. е. построение того, «что нужно найти или придумать, чтобы получить решение задачи» (Гальперин П.Я., Данилова В.Л., 1980, с. 31), тогда как аналитическая часть связана с исследованием задачи и догадок и является необходимой предпосылкой творческого мышления.

По мнению самих авторов, суть их подхода состояла в следующем: «мы учили не творчеству, а лишь связанному с ним исследованию задачи и догадок. Это исследование неизбежно, необходимо и проводится всегда, только обычно ведется беспорядочно, неполно, непродуктивно. Мы же проводили его систематически, по заранее разработанной схеме, которую пытались сделать оптимальной» (Гальперин П.Я., Данилова В.Л., 1980, с. 36). Вместе с тем, в этом же исследовании авторы замечают: «возникновение творческой идеи, этой «синей птицы» психологии творчества, остается за рамками нашего исследования. Неудачи прежних исследований предупреждают о том, что здесь нужны существенно новые факты» (Гальперин П.Я., Данилова В.Л., 1980, с. 36).

Как отмечают И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов, исследования П.Я. Гальперина и его сотрудников по проблеме формирования творческого мышления позволили обнаружить парадоксальный характер данной проблемы, поскольку обеспечение организации решения творческих задач через формирование у испытуемых специальных знаний и умений интеллектуального характера приводит к тому, что «творческие задачи решаются, по существу, как типо-

вые, хотя и отличающиеся особой сложностью» (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1992, с. 35–36), и сам процесс мышления при этом оказывается лишенным своих собственно творческих характеристик: самостоятельности (поскольку приходится реализовывать уже готовые алгоритмы или действовать согласно предложенному методу), инсайтности (неожиданности и внезапности момента нахождения решения), конфликтности (переживания напряженности поиска, граничащей с осознанием невозможности или неспособности разрешить проблемную ситуацию, что чревато срывом самооценки). Проблема, по мнению авторов, состоит в том, чтобы «обеспечить необходимую продуктивность и эффективность мышления с помощью тех или иных психолого-педагогических средств, не снимая, однако, его творческой» (там же).

В контексте этого парадокса И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов обращают внимание на полученные в некоторых исследованиях факты, указывающие на тесную связь личностного компонента мышления с центральным — конструктивным — звеном процесса продуктивного мышления. Это такие факты, как повышение эмоциональной активации мыслительного процесса непосредственно перед инсайтом (Тихомиров О.К., Корнилова Т.В., 1979; и др. Васильев И.А., 1991), связь опыта и стиля поведения человека с особенностями организации его мышления в решении задач на соображение (Гальперин П.Я., Котик Н.Р., 1982), интенсификация рефлексии перед инсайтом (Семенов И.Н., Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. 1980; 1979). Проблема взаимодействия личностных и рефлексивных компонентов мышления разрабатывается дальше Семеновым И.Н. Он выдвигает концептуальную схему мыслительной деятельности субъекта (1979, 1990), построенную на основе представления о вовлечении в процесс мышления личностного компонента, который обеспечивает целостность мыслительного процесса через его осмысленность и осознанность, которые, в свою очередь, производны от позиций «я», которые занимает субъект по отношению к собственному движению мысли. Вся же концептуальная схема мыслительной деятельности включает в себя четыре уровня ее протекания: личностный, рефлексивный, предметный, операциональный.

Как установлено в современных исследованиях рефлексии (Алексеев Н.Г., 1975; Алексеев Н.Г. и др., 1991; Давыдов В.В., Зак А.З., 1987; Ильясов И.И., Можаровский И.Л., 1987; Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С., 1972), ее функции связаны с осознанностью оснований и хода поиска решения. Применительно к решению задач на соображение указанная продуктивная функция рефлексивного компонента спе-

циально исследовалась в ряде работ (Гассель, 1976; Семенов И.Н., 1982; Степанов С.Ю., 1980; Холмогорова А.Б., 1979 и др.), где было установлено, что при создании специальных экспериментальных условий для интенсификации рефлексии успешность решения значительно возрастает. Была также обнаружена тесная связь рефлексии с личностным компонентом мышления, что стало предметом специального исследования С.Ю. Степанова (1984). Функция личностного компонента, по мнению И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова, связана «с обеспечением “я”-включенности человека в мыслительный процесс, что задает его целостность (через осмысленность поиска) и зависит от тех позиций “я”, которые занимает субъект по отношению к собственному мыслительному движению» (1992, с. 40). В связи с этим, как отмечают авторы, открываются перспективы разработки и опробования таких психолого-педагогических средств, которые бы позволяли культивировать творческое мышление с учетом его личностно-рефлексивной регуляции и которые дополняют уже имеющиеся процедуры формирования, предназначенные для воздействия на операциональный, предметный и рефлексивный компоненты мышления.

На основании данных представлений и для проверки гипотезы о возможности формирования творческого мышления в личностно-рефлексивном аспекте И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым было разработано экспериментальное исследование с применением психолого-педагогических методов, в котором формирование творческого мышления осуществлялось косвенно, через актуализацию у испытуемых продуктивной личностной позиции в особо неблагоприятных стрессогенных (вызванных дефицитом времени) для поиска решения условиях, при которых решение возможно только благодаря личностной мобилизации в виде активной рефлексии возникшей проблемно-конфликтной ситуации (Степанов С.Ю., 1984). Кроме того, в процессе формирования выявилось различие между двумя типами рефлексии: интеллектуальной и личностной, для каждого из которых были разработаны свои психолого-педагогические средства культивирования. Эти способы культивирования личностной и интеллектуальной рефлексии, получившие название проблемно-рефлексивного диалога, позволяли испытуемому интенсивно саморазвивать личностные и интеллектуальные содержания своего «я», адекватные специфике его проявления в проблемно-конфликтной ситуации. В результате проведенной С.Ю. Степановым серии формирующих занятий (включающей пять полуторачасовых занятий, предваряющихся решением констатирующей задачи и завершаю-

щихся решением зачетной задачи) продуктивность мышления испытуемых возросла в 2,5 раза (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1982).

Описанные выше исследования касались в первую очередь формирования индивидуального творческого мышления, хотя позже И.В. Палагиной под руководством А.М. Матюшкина и И.Н. Семенова было проведено исследование возможностей модификации методики проблемно-рефлексивного диалога для формирования творческого мышления у диады учащихся.

Вместе с тем надо констатировать, что в практической психологии разработано достаточно большое количество методов оптимизации совместного творчества. В связи с этим попытаемся рассмотреть, насколько способствуют повышению компетентности в совместном творчестве такие известные методы оптимизации совместного творчества, как мозговой штурм, синектика, ИПИД. При этом мы будем опираться на достаточно подробное их описание, приведенное в дипломной работе В.П. Панюшкина (1975, с. 22–47), выполненной под руководством И.Н. Семенова.

Метод «мозгового штурма» — первый, описанный в литературе, метод групповой генерации идей, на основе которого позже возникли остальные групповые «творческие методики». Это метод в первую очередь преследует цель собрать урожай новых идей и строится на следующих принципах:

- ♦ по данной проблеме можно высказывать любые идеи;
- ♦ критика идей сразу после их высказывания запрещена;
- ♦ любой участник может развивать идею любого другого;
- ♦ оценка идей (группой экспертов) происходит только после того, как высказаны все возможные идеи.

На основе этих принципов для участников «мозговой атаки» были разработаны следующие правила :

- 1) сформулируйте проблему в основных терминах, выделив единственный центральный пункт ;
- 2) не объявляйте ложной и не прекращайте исследовать ни одну идею;
- 3) подхватывайте идею любого рода, даже если ее уместность кажется вам в данное время сомнительной;
- 4) оказывайте поддержку и поощрение, необходимые для освобождения участников от скованности.

Метод «мозгового штурма» усовершенствован за счет введения в него элемента упорядоченности: участники высказываются не вразнобой, а по очереди. Это приводит к тому, что люди, склонные к лидерству, лишаются возможности подавлять инициативу других участников.

Синектический метод, разработанный В. Гордоном, получил название от греческого слова «синектика», которое означает «соединение вместе разнородных и очевидно несвязанных между собой элементов». Синектическая теория исходит из следующих гипотез:

- 1) творческая эффективность людей может быть существенно повышена, если они поймут суть психологического процесса, которым оперируют;
- 2) в творческом процессе эмоциональный компонент более важен, чем интеллектуальный, иррациональный — более важен, чем рациональный;
- 3) эти иррациональные и эмоциональные элементы могут и должны быть поняты в качестве средств для повышения вероятности успеха в ситуации решения проблемы.

Метод включает в себя две основные операции:

- 1) превращение «странного» в «знакомое»: нечто новое и необычное сравнивается с фактами, накопленными ранее, и истолковывается в терминах прошлого опыта. Представление странного знакомым предполагает новый путь рассмотрения старой проблемы.
- 2) превращение «знакового» в «странное». Это сознательная попытка достичь нового взгляда на тот же самый старый мир, людей, идеи, ощущения, вещи. В.Гордон говорил, что «мы должны избегать попыток всегда представлять рациональные концепции».

Метод «индуцирования психоинтеллектуальной деятельности» (ИПИД), разработанный В.В.Чавчанидзе и его сотрудниками, основан на идее о возможности управления интеллектуальной деятельностью при помощи специальных «психоэвристических программ» (ПЭП) и является, по мнению авторов, эффективным «эксплуатационным» методом для раскачивания и усиления умственной активности людей. Психоэвристическая программа — это неформальная содержательная система связанных между собой вопросов и ответов, пометок, рекомендаций к решениям, ведущих к продуктивному выводу и создаваемых в процессе предварительных экспериментов.

Весь процесс психоинтеллектуальной генерации (ПИГ) под руководством специально подготовленного ведущего должен укладываться в заранее заданное «квант-время» (которое может быть равно 1,5, 3 или 4,5 часом). Организация процесса психоинтеллектуальной генерации включает в себя: выбор проблемы и форм интеллектуальной деятельности, подбор и распределение ролей участников, наличие предварительно разработанной программы, информационно-техническое и внешнее обеспечение ПЭП.

Наличие психоэвристической программы создает следующие условия:

- 1) «семантические» — для наведения участника на решение задачи путем фиксации его внимания на тех аспектах, которые он до сих пор не учитывал;
- 2) «синтаксические» — для глобального наведения участника эксперимента на цель с представлением полноты и разнообразия путей, ведущих к цели, и выбора среди них конкретного оптимального пути;
- 3) «прагматические» — для результативности процесса поиска, для получения содержательных результатов в конкретной области, для конкретного планирования будущей продуктивной деятельности.

Процесс психоинтеллектуальной генерации завершается доведением группы «испытуемых» до уровня решения проблемы или до момента выработки эффективного плана ее решения.

Опираясь на описанные выше представления И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова. о подходах к проблеме формирования творческого мышления, мы считаем, что рассмотренные нами методы оптимизации совместного творчества (мозговой штурм, синектика, ИПИД) принадлежат к серии тех методов, которые стремятся снабдить испытуемых определенным набором знаний и умений в организации процесса совместного мышления. Основной чертой данных методов оптимизации совместного творчества является то, что они направлены главным образом на создание условий, в которых членам группы облегчается процесс генерирования новых идей по содержанию непосредственно разрешаемой проблемы, но при этом решение проблемы выбора самих методов организации процесса коллективного творчества остается прерогативой руководителя группы, остальные же члены группы являются только участниками предложенной им групповой формы работы.

Вместе с тем, методы оптимизации совместного творчества, с нашей точки зрения, только тогда могут стать методами повышения компетентности в совместном творчестве, когда предполагается, что благодаря своему участию в творческом взаимодействии, организованном при помощи этих методов, люди смогут в дальнейшем самостоятельно организовывать процесс совместного разрешения вновь возникающих творческих задач. Описанные же выше методы оптимизации совместного творчества не направлены на осмысление членами группы тех психологических механизмов, которые обуславливают процесс коллективной творческой деятельности, и не нацелены на повышение у участников групповой работы компетентности в са-

мой организации сотворческих процессов, на культивирование у них способности самостоятельно создавать условия для разворачивания коллективного творчества. Поэтому необходима разработка таких методов оптимизации совместного творчества, которые учитывали бы данный парадокс и позволяли бы участникам групповой работы путем рефлексии, переосмысления и развития своих имплицитных представлений о формах организации коллективного творческого поиска самим создавать уникальные (оптимальные для данной конкретной группы) способы и методы осуществления совместного творчества. Представления о личностно-рефлексивной обусловленности организации процесса творческого мышления послужили для нас основой при выборе методов оптимизации совместного творчества и повышения компетентности в совместном творчестве.

В нашем исследовании экспериментально-методическим средством повышения компетентности в совместном творчестве, в основе которого лежит культивирование рефлексии, явился рефлексивно-инновационный практикум (Степанов С.Ю., Байер И.В., Варламова Е.П., Кремер Е.З., Маслов С.Н., Найденов М.И., Полищук О.А., Похмелкина Г.Ф., Растянкин А.В., Фролова Т.В. и др.). Общее описание принципов построения рефлексивно-инновационного практикума как методического средства оптимизации совместной творческой деятельности в коллективе приводится в следующем параграфе.

1.7. Общее описание рефлексивно-инновационного практикума как методического средства оптимизации совместного творчества

Оптимизация совместного творчества в коллективе связана с развитием рефлексивности и творческой (креативности) как качества, свойства типа личности и коллектива, ценностной ориентации, способа жизнедеятельности, особенности общения людей, их взаимодействия, в процессе осуществления которых разворачивается рефлексия во всей своей полноте и целостности взаимодействия различных ее типов (Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н., 1996).

Существует много методов, направленных на развитие и актуализацию рефлексии которые, разработаны в рамках различных методологических ориентаций. Сегодня одной из наиболее распространенных типов рефлексивной практики являются организационно-деятельностные игры (ОДИ), разработанные на основе системно-мыследеятельностной методологии (Щедровицкий Г.П., 1974, с. 99, 204). Эта форма коллективной мыследеятельности ориентирова-

на на получение интеллектуального продукта и результата (трансформации мышления и деятельности). В ОДИ основной упор делается на развитие «социотехнически» организованной деятельности через ее «перенормирование», т. е. проектирование и трансляцию новых для людей способов и средств мышления и деятельности (Н.Г. Алексеев). Происходит активное разрушение (посредством рефлексивной инверсии) старых и продвижение новых идеалов, ценностей, представлений, норм, а также и стереотипов. Иными словами, новый опыт, формируемый во время игры, становится «нормой», образцом для подражания и воспроизведения. Игротехник и методолог работают с действительностью мышления и деятельности, которые как бы внеположены субъекту. На площадке ОДИ моделируется ситуация деятельности с ее позиционной организацией, налаживается процесс коммуникации, понимания, мышления через позиционно-деятельностную рефлексивную и самоопределение. Люди становятся как бы исходным материалом, на который накладываются различные процессы и организованности мыследеятельности, истинным субъектом которой оказывается лишь организатор игры (Семенов И.Н., 1991). Таким образом, преследуя главной целью интеллектуальную деятельность обучающихся, ОДИ является мощным средством развития интеллектуальной рефлексии, при этом кооперативный и особенно коммуникативный и личностный аспекты остаются за рамками целенаправленных воздействий (Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А., 1993).

Для развития кооперативной и коммуникативной рефлексии традиционно используют социально-психологический тренинг (СПТ) (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяльников П.В., 1991; Петровская Л.А., 1982, 1989). В СПТ возможны два основных подхода к развитию компетентности в общении, которые принципиально отличаются своими целями. Во-первых, это тренинг, направленный на развитие специальных умений (в частности, тренинг делового общения), а во-вторых — тренинг сензитивности, то есть тренинг, нацеленный на углубление опыта проживания и анализа ситуации общения. Первый вид тренинга подразумевает главной своей задачей развитие конкретных инструментальных умений, а все остальные эффекты групповой работы рассматриваются как побочные и необязательные. Во втором виде тренинга основной целью становится личностный рост участников группы, результатом чего является повышение адекватности восприятия себя, партнера по общению, ситуации общения в целом. В основном, в СПТ развитие рефлексии является одним из важных, но не главных продуктов, на который направлена основная активность психолога-тренера.

Кроме того, существует еще определенное противоречие, связанное с тем, что хотя развитие коммуникативной компетентности возможно лишь при соответствующем личностном росте, но с другой стороны — в среде педагогов и управленцев сильно развито настроение получить от психологов какие-то наборы «приемов», с помощью которых можно значительно оптимизировать процесс общения в свою пользу. Проанализировав эти два направления, С.Ю. Степанов и И.А. Костенчук пришли к выводу, что необходимо их синтезировать путем рефлексивной организации тренинга компетентности в общении (1995, с. 117–135). Рефлексия выступает механизмом осмысления своих успехов и неудач в общении, переосмысления стереотипов своего поведения, причин их возникновения и условий их актуализации.

Наибольшую эффективность с точки зрения культивирования гибких, саморазвивающихся систем профессиональных знаний и способностей могут иметь интенсивно-инновационные методы игрорефлексии, создаваемые на основе рефлексивной психологии и педагогики сотворчества, основанной на ценностях гуманистического подхода и гуманитарно-культурологической методологической ориентации.

При гуманитарно-культурологической ориентации знание имеет ценность, если оно рефлексивно, т. е. оно позволяет выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта исследования (Семенов И.Н., 1995; Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1989; Степанов С.Ю. и др., 1991). При этом факты описываются в терминах субъект-субъектных отношений, где активность исследующего и исследуемого паритетна, т. е. равна по значению.

В основе рефлексивно-инновационного практикума лежит представление о типе развития как о саморазвитии (Степанов С.Ю., 1988). Благодаря специально разработанным процедурам происходит активизация невостребованных интеллектуальных, эмоциональных, волевых потенций. Вследствие этого рефлепрактикум позволяет осознавать различные сферы ранее не осознаваемого и создавать условия для переосмысления целостного «я» как субъекта творчества.

При этом к любому результату интеллектуального поиска участники рефлепрактикума относятся не как к окончательному и закрытому, акцент с конечного результата смещается на разворачивание творческого (в каком-то смысле бесконечного, самовозобновляющегося) процесса саморазвития, результатом которого является запуск иного процесса (например, следующего круга обсуждения, переинтерпретации и т.п.).

Это является одним из принципиальных отличий игрорефлексии и рефлепрактики как от традиционных лекционно-дидактических методов, так и от относительно новых (деловых, имитационных, ролевых, организационных игр), основанных на принципах репродуктивно-авторитарной педагогики, которая характеризуется предзаданностью целей, форм и содержания педагогического процесса, а также субъект-объектным подходом, когда психолог (преподаватель) берет на себя роль и ответственность субъекта, а учащиеся — объектов педагогической деятельности.

Репродуктивность и субъект-объектная позиционность снижают эффективность интенсивных методов из-за того, что обучаемые получают в лучшем случае слабо адаптируемые и самонеразвиваемые системы знаний, умений и навыков. В худшем же случае им приходится довольствоваться весьма синкретичными, фрагментарными представлениями, действенность которых непродолжительна, особенно в условиях быстро меняющихся социально-экономических отношений (Степанов С.Ю., Разбивная Г.А., 1993).

Рефлексивно-гуманистическая, культивирующая модель психолого-педагогического воздействия имеет свою логику разворачивания, и первым шагом и основным условием ее является создание рефлексивной среды, благоприятствующей развитию рефлексивной способности. В мышлении — это наличие проблемно-конфликтной ситуации, 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).

Еще одним важным компонентом создания рефлексивной среды и реализации культивирующих воздействий является создание отношений сотворчества (Степанов С.Ю. и др., 1991). Рефлексивная среда связана с творческим раскрепощением личности, это система развивающих и развивающихся отношений (Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., 1990). Последнее возможно лишь при открытости отношений в коллективе. Необходимое условие — соблюдение принципа психологического равенства позиций. Равенство позиций предполагает, что все — и организаторы, и участники — взаимодополняют и развивая общее смысловое поле, способствуют дополнению и развитию знаний, опыта каждого. Это ситуация именно двустороннего, а не односторонне направленного взаимодействия. Она подразумевает признание активной роли, реальною участия всех заинтересованных в общении сторон (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991; Степанов С.Ю.

и др., 1991). Причем ни одна из сторон не может заранее знать результаты рефлексивного процесса, при этом психолог-рефлеп-практик также занимает сотворческую позицию, в процессе взаимного культивирования становится посредником, звеном, обеспечивающим органичный процесс внешней и внутренней рефлексии каждого участника рефлеппрактикума. Причем «сотворческая» или «некомпетентная» позиция ведущего (психолога-рефлеппрактика) предполагает, что более опытный участник в организации рефлексивного процесса может либо быть не более компетентным, чем все остальные относительно поставленной задачи, обсуждаемого вопроса, либо принципиально не признавать повторений, ставить под сомнения свои прошлые знания, искать новый путь — позиция «незавершенности в развитии» (Похмелкина Г.Ф., 1995). Это может быть реализовано через вопросы, содержащие вечные проблемы, те, которые решаются человеком каждый раз по-новому. При этом обсуждается то, что несет уникальность опыта субъектов и связано с решением общей для всех проблемы.

Рефлексивная среда характеризуется как система развивающих и развивающихся отношений. При этом важно отметить ее многоуровневость и сложность, особенно применительно к внутреннему миру субъекта. Речь идет о неуправляемой извне системе, функционирование которой осуществляется через саморегуляцию, рефлексивные механизмы. В этом случае развитие не может обеспечиваться напрямую внешними средствами, а может осуществляться лишь через «усиление—ослабление» рефлексивной функции и посредством создания условий для ее культивирования. Все компоненты структуры такой системы, их связи находятся в постоянном развитии. Сами отношения являются как причиной, так и следствием развития субъектов, межсубъектных связей. При этом, как было отмечено выше, система развивающих и развивающихся отношений в ситуации группового процесса рефлеппрактикума предполагает отказ от прямого обучающего воздействия со стороны ведущих. Основная стратегия — создание такого характера взаимодействий, которое побуждает к творческому исследованию профессионального опыта, самопознанию, саморазвитию.

Рефлеппрактик (F) в отличие от ведущего ОДИ игротехника взаимодействует с личностями (а не с мышлением как таковым), причем, на самых паритетных началах. Ситуация сотворческого поиска, неизвестности результата рефлексивного процесса, неопределенности (незаданности) путей его достижения приводит к целостной активизации всех сторон личности, побуждает к самоизменению и участников и организаторов.

Основными условиями развития коллективной способности к осуществлению совместной инновационной деятельности и рефлексивной компетентности в ходе рефлексивно-инновационного практикума являются следующие:

- 1) соотношенность рефлепрактических событий с реальной профессиональной практикой, что предполагает специальным образом организованную процедуру рефлексии профессиональной деятельности с целью актуализации рефлексивной способности за «пределами» рефлепрактикума, позволяя органично и максимально эффективно осуществить перенос полученного рефлексивного опыта в профессиональную область;
- 2) нивелировка статусных барьеров, что позволяет выйти за рамки формального служебного общения и дает возможность генерирования новых, инновационных идей даже самого фантастического содержания без боязни критики и наказания за ошибку;
- 3) взаимодополнительность и взаиморазвитие интересов всех участников, что способствует углубленному слушанию идей друг друга, развитию способности аккумулировать не только свой личный опыт, но и достижения группы в целом, создавая большее пространство для саморазвития как в личном, так и в профессиональном планах;
- 4) единство проблемного поля, что организует содержательное пространство рефлексивно-инновационного практикума с учетом реальных, актуальных проблем и противоречий, существующих в профессиональном поле участников;
- 5) построение рефлексивной среды, что создает благоприятный психологический микроклимат, позволяющий каждому участнику раскрыться и сделать максимальное приращение к своему творческому потенциалу, а также организация специальных рефлексивных процедур — актуализация рефлексивной способности и способности «видеть» целостную картину поля жизнедеятельности (включая профессиональную деятельность) с целью осуществления максимально эффективного рефлексивного движения, т. е. развитие рефлексивно-инновационного потенциала (Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., 1990).

В рамках рефлепрактических разработок можно выделить различные способы задания рефлексивной среды, побуждающей разворачивание рефлексивных и творческих процессов в ходе рефлексивно-инновационного практикума.

Рефлексивная среда связана с включением, открытием для осмысления и переосмысления всех компонентов профессиональной деятельности, в том числе и коллективной инновационной деятельности: предметно-интеллектуального, коммуникативного, кооперативного, личностно-ценностного аспектов. Рефлексивная среда открывает возможное поле для свободного (осознанного) выбора перспектив в плане ценностей, форм и средств самореализации и саморазвития, дает возможность выработать уникальный, свой индивидуальный способ жизнестроительства, опробовать его, выявить конструктивный потенциал и перенести из особых условий (рефлепрактикума) в другие области и сферы жизни. Таким образом, рефлепрактика обеспечивает эффективное решение таких прагматически значимых задач, как:

1) социализация и адаптация человека к быстро меняющимся условиям жизни (например, при переходе от планово-стабильных к рыночно-рисковым);

2) развитие нового рефлексивно-гуманистического менталитета кадров управления, педагогов, ученых и др.

Помимо этого, важным является создание условий каждому участнику рефлепрактикума для получения положительного опыта проживания индивидуального и группового творчества в моделируемых проблемно-конфликтных ситуациях — как одного из условий повышения готовности к индивидуальному и коллективному профессиональному творчеству в реальной практике.

Специально создаваемые в рамках рефлексивно-инновационного практикума события строятся как разного уровня проблемно-конфликтные ситуации, которые хотя и являются проблемными и конфликтообразующими, но вместе с тем, разрешимыми. Результат конструктивного выхода из проблемно-конфликтной ситуации фиксируется в виде смены позиции с репродуктивно-регрессивной на прогрессивно-продуктивную, свидетельствующую о повышении уровня готовности к профессиональному творчеству.

В процессе подготовки к проведению рефлепрактики изначально происходит перспективная рефлексия многовариантного сценария творческого события и одновременно конструктивная рефлексия проекта рефлексивной среды.

Сценарирование рефлексивной практики включает в себя следующие этапы:

0. Информационно-ориентировочный.

1. а) проблемно-целевой,
б) конфликтно-ценностный.

2. а) предметно-содержательный,
б) символично-смысловой.
3. а) инструментально-методический,
б) организационно-операционный.
4. а) функционально-хронологический,
б) структурно-топологический.
5. Исполнительско-импровизационный.

Целью нулевого этапа — информационно-ориентировочного — является накопление информации об участниках будущей рефлепрактики (профессиональные, личные предпочтения, возраст, количественный состав мужского и женского пола и т. п.), о специфике содержания осваиваемой в рефлепрактике предметной области, о составе команды рефлепрактиков и уровне ее готовности к сотворчеству, о временных рамках и материально-технических условиях работы.

Первый — проблемно-целевой и одновременно конфликтно-ценностный этап — посвящен формулированию совокупности целей предполагаемых участников и заказчиков рефлексивной практики, выявление проблемности, противоречивости их целевых установок, обнаружению и осмыслению вероятных личностных и профессиональных конфликтов между самими участниками и рефлепрактиками.

Второй — предметно-содержательный и одновременно символично-смысловой — этап связан с более четкой проработкой предметной специфики деятельности, в которой проектируется осуществление инноваций, и одновременно направлен на поиск культурного аналога, адекватно выражающего основную идею рефлепрактического действия и задающего его смысловую целостность.

Целью третьего — инструментально-методического и одновременно организационно-операционного — этапа является разработка или адаптация психологических средств и приемов воздействия, адекватных поставленным целям и заявленным ценностям.

Четвертый — функционально-хронологический и структурно-топологический — этап сценарирования связан с распределением функциональных обязанностей между рефлепрактиками, прорисовыванием временных рамок различных этапов и событий рефлепрактики.

Пятый — исполнительско-импровизационный — этап является периодом непосредственного сотворческого взаимодействия с участниками, что обычно приводит к корректированию сценария рефлепрактики или к полному ее пересценарированию.

При осуществлении рефлексивно-инновационного практикума можно выделить следующие признаки, подтверждающие, что

реализуемая модель психолого-педагогического воздействия действительно является рефлексивно-творческой:

1) структурный (отражает сотворческую позицию субъектов), выражающийся в критичности относительно своего и чужого опыта; в том, что цель деятельности субъекта — не столько «находка», и даже не результат совместной деятельности, сколько процесс совместного поиска, т. к. каждый занимает сотворческую позицию, выступая для другого гарантом развития;

2) процессуальный, проявляющийся 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) функциональный, связанный с тем, что каждый случай инновации становится лишь поводом, выходом в новое знание, но не окончательной истиной.

Сам рефлепрактикум представляет собой мета-метод (Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А., 1993; Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н., 1996), имеющий полиструктурный характер и состоящий, в свою очередь, из следующих методов: рефлексивного полилога, рефлексивной позициональной дискуссии, рефлексивных инверсий, рефлексивных зеркал, «коктелирования», моно- и полиплenums и других. Опишем подробнее основные из этих методов и процедур.

Полилог (Степанов С.Ю., 1988), как метод создания рефлексивной среды, включает следующие процедурные шаги: актуализирование и развитие у участников творческих возможностей к самостоятельному осмыслению проблем определенной предметной области и к выработке способов и путей их разрешения в процессе коллективного познавательного поиска.

В результате осуществления полилога достигаются следующие результаты:

— содержательные: проект решений или направлений разработок в предметной области,

— дидактические: глубокое освоение содержаний этой области всеми участниками занятия, выработка умений обоснованно ставить задачу и решать ее в рамках проблемы.

Таким образом, полилог является одной из наиболее продуктивных форм осмысления и преобразования содержаний предметно-интеллектуального компонента профессиональной деятельности.

Структура полилога круговая, она обеспечивает развитие не только наиболее «продвинутых», но и менее осведомленных участников. Поскольку при организации полилога существует запрет

на повторения, то каждый из участников должен максимально сосредоточенно слушать и осмысливать рассуждения предыдущих выступающих, а самое главное — не просто критиковать, но активно рефлексировать содержательные основания их творческого поиска и, отталкиваясь от них, выдвигать конструктивные и конкретные дополнения и альтернативы.

Каждый участник, согласно «круговой» структуре, вынужден реализовывать:

— во-первых, позицию оппонента, критика, резонера и контролера по отношению ко всем предыдущим выступающим;

— во-вторых, позицию проблематизатора и генератора по отношению ко всем последующим выступающим.

Таким образом, каждый участник должен целостно осуществлять все необходимые для творческого поиска функции интеллектуальной рефлексии, а полилог является одним из методов ее культивирования. Другим методом способствующим активизации интеллектуальной рефлексии является позициональная дискуссия.

Еще одним способом создания рефлексивной среды в рамках групповой работы является процедура «**коктейлирования**» (Степанов С.Ю., 1990, с. 3-8), когда группы, работающие над содержательными проблемами, перемешиваются между собой и продолжают работать (может быть уже над другими проблемами) в новом составе. Процедура представляет возможность использовать в работе смыслы, созданные другой группой, построить общее смысловое поле, что обеспечивает осознание, понимание, осмысление произошедших событий во всей их многоплановости.

Суть **метода рефлексивных инверсий** состоит в том, что с помощью специальных психологических перевертышей, реинтерпретаций культурных аналогов (Степанов С.Ю., 1992) участники рефлепрактики вовлекаются в психологический «иномир» условного, в каком-то смысле фантастического существования — инобытия — на фоне уже имеющегося в их жизни нормального, привычного мира и обыденного способа существования — бытия.

Для создания среды сотворчества используются рефлексивные инверсии (переосмысления) различных культурных прототипов (например, сказочных или мифологических героев, литературных или киноперсонажей и т. п.). В этом и некоторых других моментах метод рефлексивных инверсий схож с психо- и социодрамой. Причем рефлексивные формы легче «приживаются» и принимаются именно в рамках иномира, поскольку не затрагивают, на первый взгляд участников, глубинные пласты их личности и способы ее профессионального поведения. В результате, как правило, возникает рефлексивно

организованная и саморазвивающаяся инновационно-профессиональная деятельность, в которой присутствуют и работают ранее отчужденные профессиональные содержания. Таким образом, «ирреальность» рефлексивного иномира (т. е. то, что он никогда ранее не существовал и сам по себе вне рефлепрактики, видимо, существовать не может) позволяет проживать и приобретать такие переживания, знания и способности, которые в реальной жизни кажутся человеку заведомо недоступными, неэффективными и невозможными. А это, в свою очередь, формирует творческий подход к осуществлению профессиональной деятельности, актуализирует способность находить рациональное, инновационное зерно в различных (на первый взгляд абсолютно неприемлемых) содержаниях и тем самым эффективно решать нестандартные управленческие задачи. Метод рефлексивных инверсий, с одной стороны, вовлекая личность в процесс переосмысления глубинных оснований осуществления «Я», создает несколько уровней защит, помогающих личности получить доступ к закрытым до этого для осознания темам. С другой же стороны, этот метод обеспечивает необходимое для глубокой личностной проработки ощущение безопасности и комфорта, беря на себя роль существующих у человека неконструктивных форм психологической защиты и высвобождая, таким образом, обширный материал для осознания.

Методы статического и динамического психо- или социо-графирования позволяют осуществлять глубинную коммуникативную и кооперативную рефлекссию процессов группового взаимодействия в моделируемых (в рамках метода рефлексивных инверсий) ситуаций поиска и принятия решений.

В соответствии с этим на ватмане в виде фигурок изображаются все действующие персонажи прожитой импровизации. При этом выявляется обнаружившийся между ними характер взаимоотношений, которые могут быть отношениями 1) поддержки, 2) противостояния, 3) сотрудничества, 4) сотворчества, 5) манипуляции и использования, 6) нейтральными, 7) игнорирования и т. д. При этом может как воссоздаваться общий рисунок взаимодействия (вариант статического психо- и социографирования), так и восстанавливаться картина пошагового взаимодействия героев (динамическое психо- и социографирование). При этом происходит процесс разворачивания рефлексии различных социально-психологических феноменов и закономерностей (имеющих место при групповом обсуждении) и осознания их влияния на продуктивность деятельности, что культивирует не только инструментарий, но и опыт конструктивного осмысления стиля коммуникации и кооперации.

На базе этих и других методов рефлепрактики а также ряда диагностических процедур нами были разработаны рефлексивно-инновационные практикумы для сотрудников двух педагогических коллективов с целью развития их способности к целостному переосмыслению собственного профессионального опыта и опыта совместной инновационной деятельности посредством культивирования рефлексии, а также был разработан сценарий рефлексивно-развивающих занятий для группы испытуемых, которые приняли участие на этапе проверки основной гипотезы нашего исследования.

Проведенный нами историко-теоретический анализ литературы по проблемам имплицитного и эксплицитного знания, коллективного творчества, рефлексивным механизмам динамики подразумеваемых и отображаемых содержаний в творческом процессе и разным видам психологической компетентности показал, что тема повышения компетентности личности и группы в организации процесса совместного творчества, а также проблема рефлексивных механизмов динамики эксплицитных и имплицитных представлений субъекта о групповом решении творческих задач является практически не исследованной. Выдвинутые нами теоретические положения об имплицитных и эксплицитных представлениях о процессе совместного творчества и о групповых рефлексивных процессах позволили нам выдвинуть следующую гипотезу исследования: активизация рефлексии имплицитных представлений о групповой работе при решении творческой задачи обеспечивает их динамичность и позитивное изменение, что проявляется в возрастании компетентности членов группы в совместном творчестве.

Причем, поскольку активизация рефлексии в коллективе обуславливает переосмысление коллективного опыта взаимодействия при решении творческих задач, то, согласно кристаллической модели взаимодействия подразумеваемого и отображаемого содержания (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990), это переосмысление опыта должно найти отражение как в изменении имплицитных представлений членов коллектива о совместном творчестве (регулятивов поведения), так и в изменении их эксплицитных представлений (суждений о совместном творчестве). Поэтому помимо проверки нашей основной гипотезы об изменении имплицитных представлений нами дополнительно проводилась диагностика эксплицитных представлений и их изменения.

Эмпирическое исследование влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве

Данная глава посвящена эмпирической проверке нашей основной гипотезы, согласно которой активизация рефлексии имплицитных представлений о процессе групповой работы при решении творческой задачи обеспечивает их динамичность и позитивное изменение, что проявляется в возрастании компетентности членов группы в совместном творчестве, а также дополнительной гипотезы о том, что рефлексивно обусловленное изменение имплицитных представлений о совместном творчестве сопровождается также изменениями в эксплицитных представлениях. В первом параграфе главы описывается исследование эффективности рефлексивного практикума с точки зрения его возможностей для оптимизации совместного творчества, а именно то, каким образом влияет рефлепрактикум на готовность членов коллектива к совместной творческой деятельности. Второй параграф посвящен изучению того, как активизация процессов рефлексии в коллективе влияет на появление реальных инноваций в профессиональной деятельности коллектива. Оба этапа исследования проводились на материале профессиональной деятельности двух педагогических коллективов (один — из основного, второй — из дополнительного образования).

Результаты данных двух этапов послужили причиной для выдвижения основной гипотезы нашего исследования. Общий замысел экспериментальной проверки данной гипотезы описывается в третьем параграфе. Кроме того помимо проверки основной гипотезы о влиянии рефлексии на изменение имплицитных представлений нами была опробована методика диагностики эксплицитных представлений и их изменения. Данная методика описывается в четвертом параграфе. В пятом параграфе описывается метод диагностики имплицитных представлений о совместном творчестве у участников группового решения творческой задачи, а также метод диагностики их компетентности в совместном творчестве. Шестой

параграф посвящен методике развивающих занятий, целью которых была активизация рефлексии имплицитных представлений членов группы о совместном взаимодействии при решении творческих задач. Описание и обсуждение полученных результатов приводится в последнем, седьмом параграфе.

2.1. Влияние рефлексивного практикума на готовность сотрудников коллектива к совместной инновационной деятельности

Основной замысел данного этапа исследования заключался в том, чтобы выяснить, является ли метод рефлексивно-инновационного практикума эффективным для оптимизации совместного творчества в коллективе. Гипотеза состояла в том, что в результате процессов рефлексии (активизируемых в форме рефлексивно-инновационного практикума) должно произойти повышение готовности членов коллектива к осуществлению инноваций в профессиональной деятельности.

В качестве метода диагностики готовности к совместному творчеству нами использовался адаптированный вариант опросника, разработанного американской организацией Organizational Development Resources Institute и применяемого в практике организационного консультирования. Данный опросник был переведен на русский язык и адаптирован сотрудниками Института рефлексивной психологии сотворчества, а также апробирован в диссертационных исследованиях С.Н. Маслова (1993) и И.В. Байер (1997). Опросник приведен в приложении.

На данном этапе нас интересовало, изменяется ли субъективное ощущение человека от своей готовности и готовности коллектива к совместному творчеству. Поэтому в данном случае форма диагностики готовности коллектива к осуществлению инноваций опиралась на эксплицитные, вербализованные утверждения субъекта о процессах инновационных преобразований в организации и готовности коллектива к таким преобразованиям. Если субъективное ощущение меняется, то есть в результате своего участия в рефлексивно-инновационном практикуме субъект чувствует большую готовность (свою лично и коллектива) к совместному творческому поиску, то тогда это служит нам намеком на то, что активизация рефлексии обусловила позитивное изменение каких-то психических структур в личности и коллективе, благодаря чему у субъекта и повысилась чувство готовности к творческому поиску.

В основе опросника лежат 25 факторов, определяющих готовность коллектива к осуществлению инноваций. Это следующие факторы:

- осознание цели осуществления инноваций в коллективе;
- понимание необходимости инноваций;
- ощущение у человека своей вовлеченности в инновационные преобразования, причастности к ним;
- последовательность информационного обмена о процессах осуществления инноваций;
- готовность идти на затраты, необходимые для успешного осуществления инноваций;
- уверенность в вознаграждении за инновации;
- совместимость ценностей инноваций в коллективе и ценностей сотрудников коллектива;
- поддержка инновационных изменений значимыми в коллективе людьми;
- уверенность в сохранности и улучшении значимых отношений в коллективе;
- необходимая организационная поддержка инновационной деятельности в коллективе;
- отсутствие ожиданий отрицательного влияния на бюджет организации;
- оптимальный характер темпов инновационных преобразований в организации;
- совместимость осуществления инноваций с привычным для сотрудников организации стилем работы;
- сохранение значимых аспектов работы (независимости, возможности инициативы, обратной связи в коллективе);
- понимание смысла осуществляемых инновационных преобразований;
- отсутствие у сотрудников страха неудачи в инновационных изменениях;
- готовность к трудностям при инновационных изменениях;
- уверенность сотрудников в своей способности к осуществлению инноваций;
- доверие к руководству организации;
- доверие к организаторам инновационных преобразований;
- отсутствие стрессового состояния у сотрудников организации;
- отсутствие угрозы законным интересам членов коллектива;
- согласованность целей сотрудников коллектива и целей осуществления инноваций;

- уверенность коллектива в своей способности избавиться от отрицательных последствий инновационных преобразований;
- высвечивание прошлой работы сотрудников в выгодном свете.

Опросник состоит из 25 шкал, за каждой из которых стоит определенный фактор готовности. Шкалы представляют собой пары противоположных утверждений, описывающих определенное мнение опрашиваемого относительно ситуации в организации и готовности ее сотрудников к осуществлению инноваций в профессиональной деятельности. Для данного педагогического коллектива, в котором проводилось наше исследование, рефлексивный практикум входил в целостную программу развития психологической готовности коллектива к профессиональному творчеству, и эта программа носила для коллектива статус внутришкольного эксперимента. Поэтому адаптируя опросник для исследования в данном коллективе, мы сформулировали утверждения не относительно вообще инноваций в коллективе, а относительно проводимого в школе эксперимента, как более понятного для педагогов термина, описывающего происходящие в школе инновационные изменения.

Между противоположными утверждениями существует шкала согласия респондента с одним или другим утверждением, от 1 до 10, где 1 соответствует полному согласию с одним утверждением (например, «Вы видите слабую поддержку эксперимента значимыми людьми в школе»), а 10 — полному согласию с другим утверждением (например, «Вы видите сильную поддержку эксперимента значимыми людьми в школе»); цифры между 1 и 10 указывают на склонность респондента к тому или иному утверждению. Заполняя опросник, индивидуум выбирает ту или иную цифру из шкалы.

Коллектив отвечал на опросник в начале и в конце рефлепратики. Нами подсчитывался коэффициент готовности целого коллектива по всем 25 факторам. Значение коллективной готовности по каждому фактору выводится как среднее арифметическое от ответов всех респондентов на вопрос, соответствующий данному фактору. Общий балл готовности к осуществлению инноваций подсчитывается как среднее арифметическое значений по каждому фактору. Нормативная шкала коэффициента готовности имеет трехзональную градацию: 1) «низкий уровень готовности» (при котором осуществление инноваций в коллективе опасно) — от 1,0 до 4,4 баллов; 2) «средний уровень готовности» (введение инноваций должно быть осторожным) — от 4,5 до 7,4 баллов; 3) «высокий уровень готовности» (инновации в коллективе возможны) — от 7,5 до 10 баллов. Наше предположение заключалось в том, что

участие сотрудников коллектива в рефлексивном практикуме должно повысить их готовность к осуществлению инноваций.

Данный рефлепрактикум, проводимый нами при соучастии сотрудников Института рефлексивной психологии сотворчества (г. Москва), был посвящен созданию новой модели школьного педсовета — такого педсовета, в котором могли бы реализовываться развивающе-сотворческие отношения членов коллектива и который мог бы служить механизмом развития как целого коллектива, так и каждого отдельного педагога.

Цели рефлепрактикума были следующие:

- ♦ создание рефлексивной среды для осмысления и переосмысления педагогами традиционной формы педагогического совета, выявление перспектив развития традиционной модели педсовета;
- ♦ вовлечение педагогов в разработку новых идей, принципов, оснований для создания инновационно-развивающей модели педсовета;
- ♦ подготовка реального педсовета, основанного на новых принципах, выработанных педагогами в рефлепрактике;
- ♦ вовлечение в подготовку и проведение рефлексивной практики группы администрации школы и инициативных педагогов — лидеров коллектива.

Рефлепрактика строилась нами как метод культивирования всех видов рефлексии в коллективе: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной. Предполагалось, что этот метод будет способствовать развитию готовности коллектива к творчеству и изменению эксплицитных представлений его сотрудников о процессах совместного творчества. Рефлепрактика проходила в форме интенсивной психологической работы с коллективом, в течении 4 дней по 6–7 часов в день. Принимали участие 37 педагогов. Это была третья рефлепрактика с данным коллективом, поэтому ее участники уже были готовы к необычным, нетрадиционным формам работы, которые им могут предложить психологи.

Ниже мы приводим расписанный по дням сценарий рефлепрактики с педагогическим коллективом школы № 20 г. Удачный (республики Саха-Якутия).

Первый день

1. Официальное представление команды психологов-рефлепрактиков.

2. Проведение диагностики готовности коллектива к осуществлению инноваций (каждому педагогу был дан бланк вопроса и чистый листок бумаги для ответов).
3. Вынесение проблемы, проводить педсовет до или после рефлепрактики (проблема была вынесена в связи с существовавшим в коллективе опасением, что из-за рефлепрактики педсовет не состоится).
4. Позициональная дискуссия в коллективе по выдвинутой проблеме.
5. Работа в малых группах (по 5—6 чел.). Рефлексия того, как развивалось отношение членов группы к проблеме и ее решению в процессе позиционной дискуссии. Беседа об этапе, на котором сейчас находится коллектив, о проблемах, вставших перед коллективом за последние месяцы.

Второй день

1. Разделение всего коллектива на 3 группы.
2. Работа в малых группах. Подготовительная часть метода рефлексивных инверсий:
 - ♦ инструкция группе о том, что ей предстоит «прожить» разрешение актуальных для коллектива проблем в инсказательной форме — форме инвертированного педсовета;
 - ♦ создание инвертированных психологических портретов, амплу персонажей — участников педсовета и распределение их между членами группы по жребию;
 - ♦ составление списка социальных ролей — участников педсовета (директор, учителя, классный руководитель и др.) и распределение их между членами группы по жребию;
 - ♦ выявление проблем, существующих в коллективе, которые членам группы было бы интересно обсудить на инвертированном педсовете.
3. Монопленум (общее собрание всех групп).
 - ♦ запись на доске проблем, предложенных группами для разрешения в инсценированных педсоветах;
 - ♦ разыгрывание инвертированного педсовета (каждая группа в импровизированной форме проводит педсовет; в качестве темы педсовета выбирается одна проблема из общего списка; пока одна группа разыгрывает, две другие — наблюдают).

4. Работа в малых группах. Рефлексия одного из представленных инсценированных вариантов педсовета:
- ◆ обмен участниками чувствами от увиденных импровизаций;
 - ◆ осмысление того, насколько успешным или неуспешным был данный педсовет для разрешения той проблемы, которой он был посвящен, насколько процесс разрешения проблемы на импровизированном педсовете был развивающим для всех его участников;
 - ◆ построение динамической социогаммы педсовета, протраивание форм и последовательности взаимодействия его участников; анализ психологических механизмов взаимодействия участников педсовета и причин разрешения или неразрешения проблемы;
 - ◆ выявление педагогами поля проблем, существующих при организации и проведении педсовета в традиционной форме (с точки зрения процесса, результатов, поведения участников и т. п.) и выявление направлений развития и переосмысления традиционной формы педсовета.

Третий день

1. «Коктейлирование» (перемешивание) групп, работавших в предыдущий день.
2. Работа в малых группах.
3. Организация рефлексии опыта творческого взаимодействия педагогов друг с другом, опыта самопреодоления и самозменения.
4. Обсуждение вопроса «Можно ли строить педсовет так, чтобы он менял, развивал жизнь коллектива?».
5. Генерирование основных идей принципов, которые можно заложить в основу создания новой модели педсовета.
6. Предложение членами группы проблем, которые им было бы интересно обсудить на ближайшем реальном педсовете.
7. Монопленум.
8. Объявление дальнейшего плана рефлепрактики: подготовка реального педсовета. Участие в подготовке педсовета носило добровольный характер.
9. Формулировка от групп проблем, предложенных ими для решения на педсовете, фиксация проблем на доске.

10. Создание в коллективе проблемных творческих групп (группа создается под конкретную предложенную к разрешению проблему и формируется из педагогов, желающих принять участие в подготовке к педсовету проекта решения этой проблемы).
11. Работа в проблемных группах по подготовке к педсовету. Обсуждение проблемы: в чем ее суть и какие могут быть возможные пути ее разрешения.

Четвертый день

1. Монопленум.
 - ♦ Информирование психологами участников о форме подготовки к педсовету (форма была сосценарирована психологами совместно с администрацией школы и педагогами, пожелавшими принять участие в составлении сценария рефлепрактики).
 - ♦ Коллективное принятие решения о том, что должно быть результатом педсовета. В качестве такого результата было предложено сделать проект программы развития коллектива на следующий учебный год.
2. «Коктейль» (перемешивание) проблемных групп (таким образом, чтобы в каждой вновь образующейся группе оказались представители от всех проблемных групп).
3. Работа в новых группах.
 - ♦ Взаимное информирование членами группы друг друга о результатах работы в проблемных группах.
 - ♦ Взаимообогащение и доращивание членами группы идей, наработанных в проблемных группах; обсуждение их возможной состыковки, соотнесенности друг с другом.
4. Снова работа в проблемных группах. Дорабатывание идей до готовности к презентации их как составной части общего проекта программы развития коллектива.
5. Монопленум.
 - ♦ Соединение наработок проблемных групп в единую форму проекта.
 - ♦ Отработка механизма проведения педсовета.
6. Педсовет (в педсовете приняли участие около 40 человек). Темой педсовета было «Развитие творческого потенциала педагогического коллектива как необходимое условие развития творческой личности ученика». Педсовет от начала и до конца вели исключительно члены коллектива: администрация,

школьный психолог, участники проблемных групп. Психологи-рефлепратики в ведении педсовета не участвовали.

Ход педсовета:

- ◆ Выступление администрации.
- ◆ Работа в малых группах. Информирование педагогов, не принявших участие в подготовке педсовета, об идеях, наработанных в проблемных группах.
- ◆ Обсуждение докладов администрации и участников проблемных групп в форме позициональной дискуссии.
- ◆ Принятие коллективом решения о том, чтобы взять предлагаемый проект за основу программы развития коллектива на будущий учебный год.

7. Проведение диагностики готовности коллектива к осуществлению инноваций.

Результаты заполнения испытуемыми методики на выявление готовности к совместной творческой деятельности приведены в приложении в таблице 1. Согласно итогам проведенной диагностики, общий коэффициент готовности коллектива к осуществлению инноваций повысился, переместившись из зоны «средний уровень готовности» (7,1) в зону «высокий уровень готовности» (7,9). Общеколлективные результаты изменения готовности к осуществлению инноваций по каждому фактору приведены в таблице 5.

Таблица 5. Готовность коллектива к осуществлению инноваций

Параметры	До рефле- практи- кума	После рефле- практикума	Изменение готовности
1. Цель	8,3	9,8	+1,5
2. Необходимость	7,9	9,2	+1,3
3. Вовлечение	5,9	8,4	+2,5
4. Обмен информацией	5,5	7,3	+1,8
5. Цена	3,1	3,2	+0,1
6. Вознаграждение	4,2	5,7	+1,5
7. Совместимость	6,9	8,2	+1,3
8. Поддержка со стороны значимых людей	6,1	7,7	+1,6

9. Социальные отношения	7,5	7,7	+0,2
10. Организационная поддержка	6,8	7,8	+1,0
11. Бюджет	7,6	7,5	-0,1
12. Временные рамки	6,2	6,7	+0,5
13. Привычный стиль работы	8,6	8,6	0
14. Характеристики работы	8,7	8,8	+0,1
15. Понимание смысла	8,2	9,1	+0,9
16. Страх неудачи	7,0	7,6	+0,6
17. Безопасность	8,7	9,0	+0,3
18. Способность	7,7	8,4	+0,7
19. Доверие руководству	8,1	8,5	+0,4
20. Доверие организаторам инноваций	8,2	8,3	+0,1
21. Давление	6,8	7,3	+0,5
22. Законные интересы	7,0	7,4	+0,4
23. Согласованность целей	7,3	8,6	+1,3
24. Последствия неудачи	6,6	7,0	+0,4
25. Прошлая работа	7,6	7,8	+0,2
Среднее значение готовности к инновациям в коллективе	7,1	7,9	+0,8

Как видно из таблицы, наибольшее изменение готовности коллектива к инновациям произошло по следующим факторам. По фактору 3 — «вовлечение сотрудников в инновационные процессы» — наблюдается наибольшее возрастание готовности — на 2,5 балла (с 5,9 до 8,4). Такое изменение может говорить о том, что сценарий рефлепрактики позволил педагогам реально участвовать в осуществляемых инновационных изменениях в школе, почувствовать себя причастными к школьному эксперименту. Таким образом можно говорить о том, что творчество в коллективе (инновационные изменения) стало «более совместным».

По фактору 4 — «обмен информацией об инновационных процессах в коллективе» — произошло увеличение готовности на 1,8 балла. Такому изменению могла способствовать совместная подготовка педсоветов, в ходе которой происходило взаимное информирование членами проблемных творческих групп друг друга о результатах своей работы.

По фактору 8 — «поддержка инноваций значимыми в коллективе людьми» — готовность возросла на 1,6 балла. Свидетельством

такой поддержки могло быть добровольное участие инициативных педагогов коллектива в подготовке педсовета.

Увеличение готовности по фактору 1 — «цель руководства в инновационных преобразованиях» (на 1,5 балла) — говорит о том, что членам коллектива стала более понятны цели, преследуемые администрацией в осуществлении инновационных изменений в школе. Причиной увеличения у педагогов ясности относительно целей руководства могла быть открытая позиция администрации, которая вместе с психологами готовила сценарий рефлепрактики и способствовала активному участию педагогов в подготовке педсовета.

По фактору 6 — «вознаграждение» — у педагогов было отмечен рост готовности на 1,5 балла, т. е. их уверенность в том, что они будут вознаграждены за осуществление инноваций, возросла. Вполне возможно, что психологическое вознаграждение за участие в инновационной перестройке деятельности коллектива произошло для педагогов в самом рефлепрактикуме, и таким вознаграждением могла быть возможность участия педагогов в решении реальных проблем коллектива.

У педагогов возросло также понимание необходимости инновационных изменений в организации (фактор 2, увеличение на 1,3), а кроме того стали сближаться их личные ценности и ценности, стоящие за осуществлением инноваций (фактор 7, увеличение на 1,3).

Для определения уровня достоверности изменений, зафиксированных методикой «Определение уровня готовности к осуществлению инноваций в коллективе» нами использовался статистический критерий «знаков». Выбор данного критерия был обусловлен тем, что он позволяет определить устойчивость положительной или отрицательной тенденции изменений. Кроме того построение графика частот распределений значений по показателям в группе дал нам кривые, которые были достаточно далеки от кривых нормального распределения или других кривых распределения, что обосновывало бы применение критерия Стьюдента или других статистических критериев. В силу этого, применение именно критерия «знаков» для оценки тенденции изменения значений показателей готовности коллектива к осуществлению совместной инновационной деятельности наиболее оправдано, поскольку этот показатель имеет дело лишь со знаками индивидуальных изменений, а не с их величиной.

Для проверки экспериментальной гипотезы формулировалась статистическая нулевая гипотеза. Такая нулевая гипотеза формулировалась как альтернативная относительно изменений в общей готовности к совместному творчеству и изменений готовно-

сти по каждому из 25-ти критериев в группе. Примером такой гипотезы может являться следующая: количество позитивных сдвигов по первому показателю готовности коллектива к совместному творчеству (осознание цели руководства в культивировании сотворческих процессов в коллективе) не значимо отличается от количества отрицательных сдвигов по данному фактору. Эта статистическая нулевая гипотеза соответствует экспериментальной гипотезе, которая альтернативна нашей, а именно: рефлексивно-инновационный практикум, как средство развития рефлексии не приводит к увеличению степени готовности к совместному творчеству.

Нулевые гипотезы проверялись согласно формуле критерия «знаков»:

$$Z = \sqrt{\frac{O - N \times P}{N \times P (1-P)}}$$

где Z — обозначение вычисляемой статистики; O — сумма положительных изменений в группе по данному показателю; N — количество положительных и отрицательных изменений в группе по этому показателю; P — вероятность появления положительных изменений в группе, равная 0,5, т. е. если бы они — эти изменения, происходили случайным образом. Важно отметить, что «нулевые» значения изменений, когда сдвига в значении проверяемого показателя не произошло, в вычисление данной статистики включаться не будут. Этот критерий, таким образом, проверяет, является ли разность между числом «+» и «-» внутри совокупности достаточно большой, чтобы ее невозможно было считать случайной. Поскольку мы предполагаем разнонаправленность изменений — наличие положительных и отрицательных тенденций, постольку целесообразно пользоваться двухсторонним критерием.

Возьмем уровень значимости 0,05 для которого критическое значение используемой статистики ($Z_{кр}$) равно 1,64. На основании указанного критического значения критерия «знаков» собственно и делается заключение об отклонении либо неотклонении нулевой гипотезы. Так, если вычисленное значение критерия «знаков» для показателей оказывалось больше или равно 1,64 и меньше или равно -1,64, то нулевая гипотеза отклонялась. Это обозначало автоматическое опровержение предположения, противостоящего следствию из проверяемой экспериментальной гипотезы, а следовательно, и одновременное подтверждение последней.

В нашем случае вычисленное значение критерия знаков превысило критическое значение в 19 случаях из 25. Только по шести факторам (5, 9, 11, 13, 14, 20 — по приведенной выше таблице) количество позитивных сдвигов статистически не значимо превысило количество отрицательных сдвигов. По фактору общей готовности, значение которого вычисляется как среднее арифметическое от значений по всем 25 критериям готовности, изменения также значимы. Опираясь на эти данные, можно сделать вывод о том, что подтверждается наша гипотеза, согласно которой рефлексивно-инновационный практикум является методом повышения готовности коллектива к осуществлению совместной инновационной деятельности.

Таким образом, рефлексия педагогами своего опыта участия в обычных формах педсовета, а также их опыт совместного творчества в процессе рефлексивного практикума, в подготовке и проведении нового педсовета повысили их готовность к совместной творческой деятельности, изменив образ инновационных процессов в организации на более приемлемый, понятный и оптимистичный. Однако возникает вопрос: насколько глубоким является данное изменение? Иными словами, если изменилось субъективное ощущение сотрудников коллектива от своей готовности к совместной творческой деятельности, то насколько это может повлиять на появление инноваций в реальной профессиональной деятельности коллектива? Кроме того, остается неясным, обусловила ли активизация рефлексивных процессов в коллективе изменение представлений, выступающих регулятивами поведения членов коллектива в конкретных ситуациях совместного решения творческих задач, т. е. их имплицитных представлений о совместном творчестве.

Ответам на данные вопросы были посвящены следующие два этапа нашего исследования.

Второй этап заключался в проведении рефлексивной практики в педагогическом коллективе одного из учреждений дополнительного образования республики Карелия, который до данной рефлепрактики участвовал еще в двух рефлексивных практиках, и в проведении анкетированного опроса сотрудников коллектива. Опрос проводился на предмет выявления инноваций, возникших в коллективе в результате рефлепрактик и мероприятий, осуществляемых администрацией организации и направленных на развитие творческих способностей и возможностей сотрудников.

2.2. Исследование влияния рефлексивного практикума на инновации в профессиональной деятельности коллектива

Этот этап нашего исследования был посвящен выявлению того, насколько рефлексивный практикум влияет на реальные долгосрочные инновации в профессиональной деятельности коллектива. Это исследование проводилось также в педагогическом коллективе, но на этот раз в учреждении не основного, а дополнительного образования — Дворца творчества детей и юношества г. Петрозаводск.

Особенностью коллектива данного учреждения является то, что творчество и совместное творчество есть для него не просто абстрактные понятия (как это может быть для коллектива общеобразовательной школы), но непосредственно связано с содержанием его профессиональной деятельности, поскольку одна из целей дополнительного образования состоит в развитии творческих способностей ребенка. В данной организации, как и в школе, в которой проводилось наше предыдущее исследование, было начато осуществление программы «Развитие психологической готовности коллектива к педагогическому творчеству». Программа реализовывалась в форме трех рефлексивно-инновационных практикумов, проводимых с коллективом. Из трех рефлепрактикумов мы более подробно опишем третий, в проведении которого мы непосредственно участвовали, поскольку, на наш взгляд, именно в нем наиболее целостно реализовался механизм творческого саморазвития коллектива, который позволил коллективу начать самостоятельно осуществлять инновации в своей профессиональной деятельности.

Через год после участия коллектива в рефлепрактикумах нами был проведен анкетированный опрос в педагогическом коллективе. Отсрочка в год была выбрана специально, чтобы дать коллективу время на инновационные изменения. Опрос проводился с целью выявления инноваций, возникших в коллективе после участия педагогов в трех рефлексивных практиках и в результате мероприятий, осуществляемых администрацией и направленных на развитие творческих способностей и возможностей сотрудников. Помимо опроса, нами были также проанализированы документы, в которых отражены некоторые результаты развития творческого потенциала в коллективе и описываются мероприятия, имеющие своей целью его развитие.

Нами предполагалось, что актуализация в коллективе процессов рефлексии приведет к появлению инноваций во всех четырех областях совместного творчества: предметно-интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной. Кроме того, на основании такого выделенного И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым вида рефлексии, как экзистенциально-культуральная, которая включает в себя одновременное протекание всех четырех видов рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной) мы предполагали, что есть возможность возникновения инноваций и в этой области коллективного творчества. Для выявления инноваций в этих областях совместного творчества нами и был предложен опросник 20 сотрудникам (см. приложение). Опросник состоит из 11 вопросов открытого типа, 8 из которых касаются появившихся в коллективе за последний год инноваций, 1 — влияния на возникновение этих инноваций рефлепрактик, 1 — влияния на появление инноваций мероприятий, проводимых в коллективе по инициативе администрации и по инициативе самих педагогов. Ответы респондентов на вопросник обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

Примененный нами метод выявления инноваций в коллективе с трудом может быть отнесен к объективным методам исследования. Поэтому надо сказать несколько слов о том, почему нами был выбран именно такой метод. Это было сделано по следующим причинам. Во-первых, данный этап исследования носил пилотажный характер, и окончательная методика исследования еще только отработывалась. Объективно выявить новообразования в коллективе было бы возможно, если бы членам коллектива до и после их участия в годовой рефлепрактической программе предлагались бы тестовые задания, и затем производилось бы сопоставление результатов выполнения ими этих заданий до и после рефлексивных практикумов. Однако, поскольку до начала участия коллектива в рефлепрактиках таких тестовых заданий не предлагалось, единственный способ выявить произошедшие за два года в коллективе изменения заключался в анкетированном опросе членов коллектива по поводу появившихся в нем новообразований. Во-вторых, данную методику можно отнести к методу самоотчета испытуемых, традиционно применяемому в качестве дополнительного метода в психологических исследованиях, в частности в исследованиях мышления субъекта при решении им творческих задач (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

В-третьих, вопросы анкеты носят открытый характер и не ориентируют респондентов однозначно на упоминание инноваций,

даже если таковые объективно в коллективе не существуют, и это подтверждается полученными нами ответами на вопросы анкеты. Например, на вопрос о том, что изменилось в коллективе в содержании и методах работы, у 25% респондентов не было указаний на новообразования, а в ответах на вопрос «Каким образом изменился Ваш имидж?» 20% респондентов ответили: «Никак не изменился». Наконец, анализ самих ответов респондентов показал, что в указанных ими новообразованиях значительную часть составляют такие, которые носят объективный, а не субъективный характер: например «возможность написания авторской программы и ее защиты», «написание совместных авторских программ», «привлечение в работу методов ТРИЗ и РТВ», «объединение с другими коллективами для совместного творчества», «работа в проблемных группах» и др. Таким образом, можно сказать, что примененная нами для целей выявления произошедших в коллективе инноваций методика анкетного опроса с открытыми вопросами и обработка ответов респондентов на вопросы анкеты методом контент-анализа были вполне оправданы.

Прежде чем перейти к описанию результатов опроса, остановимся на замыслах и целях первой и второй рефлексивных практик и на сценарии третьего рефлексивного практикума, чтобы обозначить те инструментально-методические психолого-педагогические формы, которые использовались для активизации рефлексивных процессов в коллективе.

Целями первой рефлексивной практики были:

- 1) работа на коллективообразование;
- 2) концептуальная и методическая проработка идей педагогов с целью открытия возможностей этих идей.

Вторая рефлепрактика проводилась спустя три месяца. Ее цели были следующие:

- 1) содержательная концептуализация творческой профессиональной деятельности сотрудников коллектива;
- 2) концептуальная проработка понятий «творчество» и «сотворчество» и самоопределение участников рефлепрактики на тип профессиональных взаимоотношений;
- 3) проведение и анализ диагностики отношения сотрудников к эксперименту, проводимому в организации (эксперименту по созданию учреждения дополнительного образования нового типа);
- 4) вовлечение в сотворчество новых участников рефлепрактики (тех, кто не участвовал в первой);
- 5) создание ситуации общего сотворчества;

- 6) работа в группах поддержки по разным темам, в том числе и по тем, которые были сформулированы на первой рефлепрактике;
- 7) работа на образование новых творческих связей внутри коллектива и на гармонизацию отношений между директором и педагогами.

В качестве темы третьей рефлепрактики выступали возникшие в то время перед коллективом основные проблемы:

- 1) возможности программирования (проектирования, планирования) деятельности творческого коллектива;
- 2) пути совмещения индивидуальных и коллективных творческих программ;
- 3) разрешение проблемы педагогического эгоизма (привязывания к себе педагогом учеников и его нежелания отдавать своих учеников другим педагогам), педагогического эгоцентризма (неумения взглянуть на свой педагогический процесс глазами учеников), педагогического аутизма (отсутствия у педагога эмоционального контакта с учениками);
- 4) разрешение проблемы творческого эгоизма, творческого эгоцентризма, творческого аутизма.

Одна из целей данной рефлепрактики состояла в том, чтобы предоставить ее участникам возможность самим определять содержательное наполнение событий рефлепрактики (на основании назревших в коллективе наиболее актуальных проблем и вопросов), а также самим инициировать в коллективе рефлексивные процессы и таким образом занимать активную позицию в культивировании своих рефлексивно-творческих способностей. Поэтому рефлепрактические события сценарировались членами коллектива вместе с психологами на самой рефлепрактике, и затем сами же участники рефлепрактики проводили эти события и организовывали их осмысление.

В рефлепрактике участвовало 37 человек, из которых 8 мужчин и 29 женщин, средний стаж работы в организации 7,3 года (самый маленький стаж — 3 месяца, самый большой — 19 лет). Примерно половина участников являются руководителями кружков, клубов, студий. Среди остальных — педагоги-организаторы, руководители творческих программ, руководители подразделений учреждения, заместители директора, директор. Рефлепрактика проводилась в течение 4 дней по 7 часов в день.

По дням события рефлепрактики разворачивались следующим образом:

Первый день

1. Официальное представление команды психологов участникам рефлепрактики.
2. Монопленум.
 - ♦ Упражнения на психологическую разминку и взаимное раскрепощение участников рефлепрактики и психологов.
 - ♦ Выявление ожиданий педагогов от рефлепрактики. Сообщение психологами своих замыслов и целей.
 - ♦ Самоопределение участников по целям рефлепрактики.
 - ♦ Процедура разбиения на малые группы (было создано 4 группы).
3. Работа в малых группах.
 - ♦ Эмоциональный разогрев членов группы.
 - ♦ Выявление членами группы проблемы, которая для них наиболее актуальна на данном периоде жизни в коллективе и нахождение решения которой наиболее важно.
 - ♦ Построение членами группы сценария проживания данной проблемы для других участников рефлепрактики и схемы анализа и рефлексии проживания (в рефлексии предполагался выход на возможные пути решения проблемы, открытые участниками в процессе проживания).

Второй день

1. Монопленум. Жеребьевка групп для установления порядка участия.
2. Событие, организуемое первой группой.
3. Рефлексия события, организованного первой группой.
4. Событие, организуемое второй группой.

Третий день

1. Рефлексия события, организованного второй группой.
2. Событие, организуемое третьей группой.
3. Рефлексия события, организованного третьей группой.
4. Событие, организуемое четвертой группой.

1. Рефлексия события, организованного четвертой группой.
2. Работа в малых группах. Рефлексия четырех дней работы : обмен чувствами и личными открытиями участников.
3. Индивидуальная рефлексия участников рефлепрактики на тему «Мои замыслы, идеи, программы сквозь призму открытий на этой рефлепрактике».
4. Монопленум. Коллективная рефлексия над проблемой возможности проектирования (программирования, планирования) творческой деятельности и управления творчеством.
5. Завершение рефлепрактики.

Данная форма организации рефлепрактики позволила ее участникам вместе с психологами сценарировать событийность практики и самим воплощать сценарий, тогда как на двух предыдущих рефлепрактиках это делали только психологи-ведущие.

Причем, что важно, в основу сценария рефлексивных событий сотрудники учреждения образования закладывали именно те конкретные проблемы педагогического творчества, которые в тот момент жизни коллектива были для них наиболее актуальны и разрешение которых — наиболее значимо (работа малых групп во второй половине первого дня). Ведущими процесса проживания и его анализа и рефлексии были опять же сами участники рефлепрактики.

Эти принципы построения рефлепрактики позволяют нам утверждать, что в ней реализовывались развивающе-сотворческие отношения между членами коллектива.

Через год после этой рефлепрактики в коллективе был проведен опрос на предмет выявления возникших в коллективе инноваций. Обработка ответов респондентов на вопросник относительно инноваций в коллективе дала следующие результаты: сотрудниками коллектива были отмечены инновации во всех пяти сферах совместного творчества (включая экзистенциально-культуральную), причем упоминание случаев появления инноваций наблюдается у 95% опрошенных. По G-критерию знаков данный показатель является статистически значимым на уровне $p < 0,01$ (отсутствие упоминания об инновациях считалось нами за отрицательный сдвиг). При этом были упомянуты следующие инновации:

1) в предметно-интеллектуальной сфере (отмечены 55% респондентов):

- использование образно-метафорического языка в выражении проблем;
- новое направление занятий;
- потребность советоваться с психологами для решения педагогических проблем;
- решение сложных проблем простыми способами;
- более грамотный подход в решении профессиональных задач;
- способность видеть профессиональные проблемы с точки зрения психологии;
- возможность написания авторской программы и ее защита;
- написание совместной авторской программы;
- появление методик реализации программы;
- привлечение в работу нового содержания;
- расширение диапазона знаний и умений;
- новые способы достижения целей;
- использование в работе методов ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и РТВ (развитие творческого воображения).

2) в индивидуально-личностной сфере (отмечены 75% респондентов):

- активность в решении своих задач;
- повышение работоспособности;
- способность планирования деятельности;
- понимание, какие условия необходимы для формирования определенных личностных качеств;
- самостоятельность в принятии решений;
- возможность разностороннего проявления себя («как изобретателя, инженера-конструктора, художника»);
- настойчивость;
- выработка индивидуального стиля работы;
- изменение собственного имиджа;
- появление терпимости;
- новые способности;
- повзросление;
- раскрепощение, избавление от комплексов;
- уверенность в себе;
- самопознание.

3) инновации в коммуникативной сфере (отмечены 65% респондентов):

- сотрудники лучше узнали друг друга;
- легче стало понимать людей;
- появилось принятие друг друга;
- заинтересованность педагогов друг в друге в профессиональном плане;
- большая открытость;
- терпимость к людям;
- внимание к людям;
- решение проблем в отношениях со старшими по возрасту;
- появление обратной связи «личность — коллектив»;
- индивидуальный подход к ученикам в педагогической работе;
- стремление разрешить возникающие конфликты;
- установление контакта с коллегой через нацеленность на идею;
- появление множества новых контактов;
- отношения взаимоуважения;
- неформальность в отношениях;
- открытие ценного во всех сотрудниках;
- повышение интереса к другому человеку.

4) инновации в кооперативной сфере (отмечены 70% респондентов):

- более быстрая организация совместного творческого процесса;
- возможность привлечения психологической службы в педагогическую работу;
- объединение с другим коллективом или другими коллегами для совместного творчества;
- больше сплоченности в совместной работе;
- возможность создания взаимосвязанной школы (детской кафедры Космоса), а не отдельных кружков;
- партнерство в отношениях;
- непрерывный процесс формирования творческих сред в коллективе;
- больше общения с родителями по поводу их детей;
- работа в проблемных группах;
- возможность взаимозаменяемости;
- совместное решение проблем;

- новые партнерские связи;
- новые международные программы;
- посещение общеорганизационных мероприятий, других коллективов в организации;
- проведение открытых выставок;
- открытые уроки;
- лагеря труда и отдыха.

5) экзистенциально-культуральные инновации (отмечены 50% респондентов):

- создан педагогический коллектив нового типа;
- первая в России международная детская телерадиокомпания;
- работа на формирование самосознания, гражданской ответственности будущих горожан (подростков);
- создание «Семейного клуба» (работа на объединение семей города);
- начата международная акция «Мамы спасут мир»;
- отстаивание позиции защиты интересов ребенка, семьи;
- Дворец творчества как городской центр творчества;
- атмосфера всеобщего творчества в коллективе;
- международные экологические программы;
- работа над созданием школы начального инженерного образования;
- сбор и обработка информации по проблемам солнечной активности и последующая ее передача в Геодезическое общество при Академии наук.

Для выявления инноваций в коллективе мы обратились также к документам, в которых запечатлены создаваемые администрацией данной организации условия для творческого саморазвития коллектива.

Мы выделили следующие инновации, возникшие в коллективе после того, как в нем начали проводиться рефлексивные практикумы:

- 1) ежегодное преобразование творческих и педагогических микрогрупп в коллективе, позволяющее создавать новые профессиональные команды педагогов для работы над новыми программами;
- 2) привлечение психологической службы к работе с кадрами;
- 3) проведение сессий Школы педагогической демиургии, посвященных развитию сотворчества в управлении;
- 4) структура со-управления.

Процедура ежегодного преобразования творческих и педагогических микрогрупп в коллективе способствует тому, что каждый педагог может познакомиться с творческой работой другого педагога (в открытых уроках), а также выбрать себе на новый учебный год программу и лидера, под руководством которого хотел бы работать. Кроме того педагог может заявить свою собственную программу и заявить себя как лидера, набирающего команду под программу. Данная процедура позволяет:

- сплотиться коллективу;
- развить взаимоотношения как можно большему числу педагогов;
- выработать новые формы совместной работы;
- выработать новое содержание совместного творчества;
- найти педагогу поддержку своим идеям.

Привлечение психологической службы позволяет более грамотно, с научной точки зрения, организовывать управление коллективом, а также педагогическую работу с детьми. Педагоги имеют возможность получить индивидуальную консультацию по личным и профессиональным проблемам.

Сессии Школы педагогической демиургии дали членам коллектива возможность актуализировать и обсудить множество профессиональных и личных вопросов, связанных с проблематикой творчества, возможностью сотворчества в управлении.

Структура со-управления дает возможность всем сотрудникам организации вовлечься в управление происходящими в коллективе процессами через определение поля актуальных проблем и вопросов, которые важно разрешить коллективу.

Одним из вопросов, заданных сотрудникам коллектива в вопроснике, был следующий: «Каким образом повлияли рефлексивные практики на произошедшие у Вас и у Вашего коллектива изменения?». Участники рефлепрактик (20 человек) отметили следующее:

- 1) в интеллектуальном плане: «Рефлексивные практики научили думать. Помогли в разработке педагогических программ», «Я поверила в психологию как науку»;
- 2) в личностном плане: «Произошло раскрепощение, раскомплексация. Появилось желание и возможность работать с большой аудиторией», «Убедилась, что идти надо своим путем. Больше внимание уделять своим словам, поступкам, быть внимательнее, собраннее, контролировать эмоции», «Начинаю верить в то, что я сама могу быть кому-то интересна, что еще много смогу сделать для детей, друзей и многих-многих, кто к нам приходит»;

3) в плане общения: «Стараюсь быть более внимательным к людям. Коллеги лучше узнали друг друга», «Рефлепрактика помогла узнать людей в коллективе», «Я открыла ценное во всех людях нашего коллектива. Стало интересно открывать людей, которые казались неинтересными в принципе», «Люди стали симпатичными. В коллективе появилась открытость, легче налаживаются контакты», «Выработались общие ценности», «Познакомился со многими интересными людьми», «Рефлепрактика помогла поближе познакомиться с коллективом, понять людей», «Поверила, что в каждом человеке есть что-то большое и хорошее, только это надо увидеть».

Кроме этого анкетного опроса было проведено интервью с директором Дворца творчества и некоторыми сотрудниками. В ходе данного интервью выяснилось, что наибольший творческий скачок в коллективе произошел именно после третьей рефлепрактики: многие педагоги начали создавать индивидуальные творческие программы, начали строить свою работу на принципах педагогики сотворчества, самостоятельно провели в коллективе рефлексивную практику.

По словам администрации, «участие педагогов в рефлепрактиках помогло не только духу коллектива, как единого творческого субъекта в системе дополнительного образования, но и профессиональной готовности к педагогическому и профессиональному творчеству и реализации идей педагогики сотворчества».

На вопрос о том, какое влияние на произошедшие в коллективе изменения оказали проводимые администрацией и самими педагогами мероприятия, респонденты ответили следующее:

«Создана общая атмосфера творчества в коллективе», «Мне кажется, что сейчас наш коллектив шагает вперед времени, показывая городу, как должно быть, что можно сделать лучше, чем есть. Любые дела, предложенные администрацией, педагогами, ребятами, в конечном счёте приносят итог», «Мероприятия дают творческий рост, толчок вперед, к своей “голубой птице” счастья. Это пища для творческого ищущего человека», «Администрация “ищет” — это интересно», «Во многом благодаря позиции, характеру и творческому потенциалу самого директора в коллективе созданы необходимые условия для поисков, экспериментов, реализации своих замыслов. Каждый человек имеет возможность раскрыться в творческом плане настолько, насколько он способен. Здесь его поймут, поддержат. Убедился на собственном опыте», «Все движение: рефлепрактики, школы демиургов, найм на работу, специально разработанная система личных связей, возможность у педагогов выбора лидера, программы, присутствие “теневого кабинета” с группой “антилидеров” сыграло

значительную роль», «Повлияло привлечение психологов к педагогической работе», «Оказал влияние контакт с родителями, контакт коллектива с внешкольными учреждениями республики», «Идет непрерывный творческий процесс по формированию творческих сред в коллективе».

О мероприятиях, проводимых по собственной инициативе, упомянули только 2 педагога.

Таким образом, мы видим, что активизация рефлексивных процессов в коллективе вызывает не только повышение готовности его сотрудников к организации процессов совместного творчества, но также оказывается фактором появления реальных, устойчивых инноваций в профессиональной деятельности коллектива. Этот факт наводит на мысль о том, что рефлексия влияет на динамику глубинных психических структур, обуславливающих такие изменения в деятельности человека в организации и целого коллектива, которые приводят к возникновению инноваций. Такими глубинными психическими структурами могут быть имплицитные представления отдельного человека и коллектива в целом о процессах совместного творчества, и именно изменение этих имплицитных представлений и приводит к изменению характера совместной деятельности педагогов в сторону повышения их способности к порождению инноваций, т. е. увеличения их компетентности в совместном творчестве.

Это предположение подвинуло нас к тому, чтобы более тщательно исследовать, каким образом влияет активизация процессов рефлексии на изменение имплицитных представлений человека о процессах совместного творчества. Это исследование и его результаты описаны в следующих параграфах.

2.3. Общий замысел экспериментального исследования влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве

Общий замысел данного (основного) этапа экспериментального исследования определялся необходимостью проверки нашей основной гипотезы о том, что рефлексия имплицитных представлений о процессе совместного творчества приводит к их динамичности и изменению в направлении повышения компетентности субъекта в совместном творчестве. При этом мы также решили еще раз проверить наше дополнительное предположение о том, что активизация рефлексии должна привести к смене эксплицитных представлений о совместном творчестве.

Для проверки основной и дополнительной гипотез нами был спланирован эксперимент, включающий в себя несколько этапов: подготовительный и основной. На подготовительном этапе нами совместно с С.Ю. Степановым была разработана методика рефлексивно-тренинговых занятий для управленцев и сотрудников коллективов, для которых является актуальным повышение компетентности в вопросах организации процесса совместной творческой деятельности (подробный сценарий рефлексивного практикума приведен в шестом параграфе).

На подготовительном этапе происходил также подбор групп испытуемых. В качестве испытуемых в эксперименте выступили руководители и сотрудники различного рода коллективов (слушатели РАГС, г. Москва), а также педагоги учреждения дополнительного образования Петрозаводского дворца творчества. Возраст испытуемых: 20–49 лет, стаж работы — от 1 года до 17 лет. Общее количество участников эксперимента — 21 человек. Испытуемые составили две группы в эксперименте — основную и контрольную.

Помимо поиска испытуемых, на подготовительном этапе была также разработана методика диагностики имплицитных и эксплицитных представлений членов группы о процессах совместного творчества, а также методика диагностики индивидуальной и групповой компетентности в совместном творчестве. При разработке диагностических показателей имплицитных представлений субъекта о процессе совместного творчества мы опирались на работы исследователей имплицитного знания (Kelly G., 1963; Верньо Ж., 1995; Стернберг Р.Д., 1981, 1985, 1986, 1993), социального интеллекта (Ушаков Д.В., 1996; Былкина Н.Д., Люсин Д.В., 1996; Семенова Т.И., 1996), исследователей творчества и творческого мышления (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, М. Вертхаймер, В.Н. Дружинин, К.Дункер, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), механизмов группового творчества (Пonomарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983; Гаджиев Ч.М., 1983; Найденов М.И., 1988), социальной психологии научного коллектива (Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А., 1987), социального мышления (Абульханова-Славская К.А., 1994; Московичи С., Мюньи Г., Перес Х.А., 1994), стилей руководства в коллективе (Журавлев А.Л., 1976), социально-психологической компетентности (Кох. А, 1931), коммуникативной компетентности (Ю.Н. Емельянов, Кузьмин Е.С., 1985; Петровская Л.А., 1989; Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991).

Оценка компетентности испытуемых в групповой работе при решении творческих задач осуществлялась на основе суждений

нескольких независимых экспертов относительно высказываний и поведения членов группы. Анализируя видеозаписи и письменные протоколы групповой работы, каждый эксперт выявлял те высказывания членов группы и единицы их поведения, которые, по его мнению, продвигали группу в направлении успешного решения задачи, способствовали налаживанию взаимопонимания в группе и эффективному взаимодействию.

Основной этап исследования состоял из двух серий — основной и контрольной, в которых приняли участие, соответственно, основная и контрольная группы. В качестве независимой переменной в эксперименте выступил фактор активизации в группе рефлексивных процессов, а в качестве зависимых переменных — такие факторы, как имплицитные представления испытуемых и группы о групповом решении творческой задачи, компетентность испытуемых и группы в организации совместного творческого процесса и их эксплицитные представления о совместном творчестве. В основной группе фактор активизации рефлексии присутствовал, а в контрольной группе — отсутствовал.

Исследовательская работа с каждой группой подразделялась на три подэтапа. На первом подэтапе в основной группе проводилась диагностика исходного уровня эксплицитных и имплицитных представлений участников эксперимента о процессах совместного творчества, а в контрольной группе — диагностика только имплицитных представлений о совместном творчестве. В качестве второго подэтапа в основной группе испытуемых проводилась развивающая часть эксперимента, или рефлексивно-инновационный практикум. У испытуемых этой группы целенаправленно развивалась способность к рефлексии своих имплицитных и эксплицитных представлений о процессе группового решения творческой задачи. Нами были разработаны психолого-педагогические процедуры, позволяющие членам группы осмысливать различные аспекты процесса совместного творчества и свои имплицитные представления, выступающие основанием поведения в ситуации, а также находить более конструктивные формы взаимодействия и делать знание об этих формах действующим, т. е. не только декларируемым, но и имплицитным. Аналогичный подэтап в контрольной группе не содержал рефлексивного практикума, и вместо развития у испытуемых этой группы способности к рефлексии им был прочитан лекционный курс в традиционной дидактической форме об особенностях процессов совместного творчества в коллективе и путях управления этими процессами.

Предполагалось, что такая форма обучения, как лекционно-дидактическая, не воздействует (или очень слабо воздействует) на

представления человека, являющиеся реальными регулятивами его поведения. Иначе говоря, после лекционного обучения поведение человека в ситуации группового решения творческой задачи не обязательно изменится. В отличие от традиционной лекционно-дидактической формы обучения, рефлексивно-инновационный практикум, являясь специальной психолого-педагогической формой, направленной на актуализацию и развитие у личности и группы различных типов и видов рефлексии подразумеваемых (имплицитных) оснований поведения в конкретной ситуации, будет приводить именно к смене регулятивов поведения, что будет проявляться в повышении компетентности индивидуума и группы в организации процесса совместного творчества.

На заключительном, третьем подэтапе, в основной (экспериментальной) группе снова осуществлялась диагностика имплицитных и эксплицитных представлений испытуемых, а в контрольной группе — диагностика имплицитных представлений о совместном творчестве. Таким образом, наличие в эксперименте двух групп испытуемых — основной и контрольной — и возможность сравнения результатов исходных (констатирующих) и результирующих (зачетных) диагностик как внутри основной группы, так и между основной и контрольной группами позволило на валидных основаниях оценить результаты развивающей части эксперимента (т. е. развития у испытуемых способности к рефлексии), а значит и проверить выдвинутую гипотезу.

Основную группу составили 14 человек, а контрольную — 7 человек. Поскольку в нашем исследовании изучались такие факторы, которые проявляются фактически в любой группе, независимо от ее размера (имплицитные и эксплицитные представления о групповом решении творческой задачи, компетентность в совместном творчестве), то нами не ставилась специальная задача уравнивать основную и контрольную группы по количественному составу. В качестве творческих задач, предложенных группам на совместное разрешение (для диагностики имплицитных представлений и компетентности в совместном творчестве), нами были взяты малые творческие задачи, или так называемые «задачи на соображение», традиционно используемые в исследованиях творческого мышления (Н.Г. Алексеев, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). В основной группе в качестве констатирующей задачи была предложена задача «Птицеферма», модифицированная из задачи «Куры» (Растянников П.В., 1996), а в контрольной группе на констатирующем этапе давалась задача «Кораблекрушение» (Рудестам К., 1990). На зачетном этапе и в

основной и в контрольной группах была предложена задача «Часовая фирма», модифицированная нами совместно со С.Ю. Степановым из задачи «Часы» (Семенов И.Н., 1991). Для всех этих задач характерно то, что для их решения испытуемым необходимо вскрыть латентные свойства в предмете задачи, которые на первый взгляд не обнаруживаются, и в этом смысле данные задачи являются идентичными и взаимозаменяемыми. Поэтому на констатирующем этапе мы не преследовали цель давать строго одинаковые задачи обеим группам.

Перейдем теперь от общей схемы экспериментального исследования к более подробному описанию диагностических процедур, а именно диагностики эксплицитных и имплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве.

2.4. Методические средства диагностики эксплицитных представлений и их динамики

В данном исследовании мы выбрали методику диагностики эксплицитных представлений, которая отличалась от методики, использованной нами при определении готовности коллектива к осуществлению инноваций (описанной в первом параграфе данной главы). Основные отличия и причины использования новой методики состояли в следующем.

Если опросник на готовность коллектива к осуществлению инноваций содержал закрытые формы вопросов (т. е. сами утверждения формулировались не испытуемыми, а они должны были лишь согласиться или не согласиться с предложенным им вариантом утверждения), то в новой методике мы выбрали открытую форму вопросов, позволившую испытуемым самим формулировать свои представления о совместном творчестве. Такая форма позволила экспериментатору более гибко подходить к интерпретации содержания и структуры эксплицитных представлений.

Если утверждения методики выявления готовности к осуществлению инноваций касались, главным образом, структурных аспектов совместной инновационной деятельности (таких как цель, способность коллектива и др.), то вопросы, предлагавшиеся испытуемым в этом исследовании, были обращены скорее к процессуальной стороне совместного творчества.

Новая методика, по сравнению с предыдущей, больше ориентировала внимание испытуемых на те психологические механизмы, которые обеспечивают процесс совместного творчества в кол-

лективе, т. е. больше была нацелена на представления, составляющие эксплицитную основу социально-психологической компетентности в совместном творчестве.

Поскольку эксплицитные представления индивидуума являются его вербализованными представлениями, то для диагностики этих представлений нами была выбрана такая форма, которая позволяла эксплицировать испытуемому свои представления о процессе совместного творчества, после чего экспериментатор мог содержательно проанализировать эти представления. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Напишите, пожалуйста, как Вы себе представляете, что такое процессы совместного творчества в коллективе, что такое управление процессами совместного творчества, и как, с помощью каких методов можно управлять этими процессами. Отвечайте в свободной форме, объем Вашего ответа не ограничен».

Обработка текстов, написанных испытуемыми, производилась при помощи качественно-количественного метода анализа документов (другое название этого метода в социальной психологии — контент-анализ). В социальной психологии данный метод используется главным образом при исследовании процессов и средств массовой коммуникации и заключается в анализе документально зафиксированной информации (в виде публикационных, видео-, фоно- и т. п. материалов) путем выделения содержательных категорий, которые могли бы качественно охарактеризовать данный материал, и количественной оценки частоты употребления данных содержательных категорий в документе (например, по сравнению с другими категориями).

Для оценки эксплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве нами использовались такие характеристики представлений, как содержание представлений, их широта и сложность. Содержание представлений — это их качественная оценка. Широта и сложность — количественная оценка. Оценка широты и сложности представлений производилась на основании следующих категорий.

1. Упоминание испытуемым в своем описании процессов совместного творчества предметно-интеллектуальной сферы:

- ◆ указание на задачу совместного творчества или ее характеристика (например случаи, в которых проявляются процессы совместного творчества);
- ◆ указание на мыслительный процесс или его характеристика;
- ◆ указание на продукт совместного творчества или его характеристика.

2. Упоминание личностно-ценностной сферы совместного творчества, (например, указание на высокую индивидуальную мотивацию как условие совместного творчества, указание на развитие творческих способностей сотрудников коллектива как одну из целей сотворческого процесса и т. п.).
3. Упоминание коммуникативной сферы совместного творчества (межличностное восприятие, межличностные отношения, общение, понимание другого человека).
4. Упоминание кооперативной сферы совместного творчества (например, указание на методы управления сотворческими процессами в коллективе, на вовлечение в решение творческой задачи всех членов коллектива как условие процесса совместного творчества и др.).

Широта представлений испытуемого — это количество упомянутых им сфер совместного творчества, которые испытуемый так или иначе характеризует в своем описании. Максимально возможное число сфер совместного творчества, которые могут быть упомянуты испытуемым (выделенное нами по нашей теоретической модели), равно четырем (предметно-интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная). Таким образом широта представлений испытуемого рассчитывается по формуле:

$$\text{ШП} = \frac{n}{N} \times 100\%,$$

где n обозначает число упомянутых испытуемым сфер совместного творчества, N — максимально возможное число сфер совместного творчества согласно теоретической модели (равно 4), ШП — условное название данного показателя. Значение данного показателя может быть равно 0% в случае, если не была упомянута ни одна сфера совместного творчества, и 100% — если испытуемый упомянул обо всех четырех сферах. Промежуточные значения данного показателя могут быть равны 25%, 50% и 75%, если испытуемый упоминает соответственно об одной, двух или трех сферах совместного творчества. Так, например, если испытуемый до рефлексивного практикума не указывал на процессы кооперации в совместном творчестве, а после практикума упомянул о них, то в этом случае делается вывод о том, что его эксплицитные представления расширились на 25%.

Сложность представлений — это степень подробности в описании испытуемым какой-либо одной сферы совместного творчества. Степень подробности оценивается по количеству описательных категорий, относящихся к одной сфере. Таким образом, если

та или иная сфера была упомянута испытуемым как до, так и после рефлексивного практикума, но после рефлексивного практикума более подробно описывается им (например, описывается большее количество способов управления совместным творчеством в коллективе), то делается вывод об усложнении эксплицитных представлений. Об усложнении представлений можно говорить и тогда, когда в описании испытуемым какой-либо сферы совместного творчества конкретизируется категория описания (например, испытуемый не только указывает на процесс кооперации, но и сообщает, в какой форме происходит кооперация).

Содержание представлений оценивается по тому, каким образом испытуемый характеризует процессы совместного творчества и управление ими. Согласно нашей теоретической модели, человек может иметь представления о четырех основных типах группового поведения при совместном решении творческой задачи. Это попустительско-конкурентное взаимодействие, авторитарно-исполнительское взаимодействие, демократическое сотрудничество и развивающе-сотворческое взаимодействие. При описании каждого типа группового взаимодействия людьми употребляются характерные для данного типа понятия и термины.

Так например, если описывая процесс совместного творчества, субъект указывает на необходимость столкновения нескольких позиций в группе, дух соревновательности, наличие нескольких явных лидеров, которые конкурируют друг с другом, причем на фоне отсутствия четкой организационной формы взаимодействия между членами группы, то такие представления носят конкурентно-попустительский характер.

Если индивидуум употребляет такие понятия, как «заставить», «убедить» и т. п., указывающие на навязывание каким-то одним человеком из группы своей воли, точки зрения другим членам группы, которые должны следовать его указаниям, то в этом случае его представления относятся к авторитарно-исполнительскому типу.

Если человеком употребляются такие словосочетания, как «коллегиальность», «право каждого члена группы высказать свою точку зрения», упоминается процедура голосования при принятии группового решения, и иные описания, отражающие паритетный характер взаимодействия участников совместного творчества, то эти представления можно отнести к типу демократического сотрудничества.

Если при описании процесса совместного творчества субъект указывает на усилие каждого члена группы, обращение к творческому потенциалу каждого, развитие творческих возможностей,

потенциала всех членов группы, учет мнения меньшинства как на необходимые условия данного процесса, т. е. акцентирует внимание на развитии всех участников совместного творчества, то в этом случае содержание его представлений относится к развивающе-сотворческому типу.

Таким образом, если в написанном материале проявляется один из четырех типов группового взаимодействия, то можно сделать вывод о наличии у человека соответствующих представлений (или соответствующего содержания представлений).

Сопоставляя результаты предварительной и зачетной диагностики, можно судить об изменении содержания представлений в процессе рефлексивного практикума и, таким образом делать вывод о характере влияния рефлексии на динамику эксплицитных представлений. Согласно нашей гипотезе, рефлексия эксплицитных представлений должна обуславливать их динамику в направлении изменения содержания представлений, а также их расширения и усложнения.

При этом изменение содержания должно происходить с менее адекватного на более адекватное (анализ адекватности той или иной системы представлений приведен в первой главе). То есть, в процессе и в результате рефлексивно-инновационного практикума попустительско-конкурентное содержание представлений участников рефлепрактикума должно измениться на один из остальных трех типов представлений (авторитарно-исполнительское взаимодействие, демократическое сотрудничество, развивающее сотворчество), являющихся более адекватными системами представлений в ситуации совместного творчества по сравнению с попустительско-конкурентным типом; авторитарно-исполнительский тип представлений должен смениться одним из двух других типов — демократическое сотрудничество или развивающее сотворчество; соответственно, ожидается, что представления субъекта, относящиеся к демократическому сотрудничеству, изменятся на развивающе-сотворческие; система же развивающе-сотворческих представлений по своему содержанию не изменится, но должна расшириться и усложниться.

Возможно также, что в каком-то описании будет невозможно четко выявить содержание системы представлений. Если тем не менее в результате рефлепрактикума субъект, характеризуя процесс совместного творчества, обнаруживает определенное качественное содержание представлений, которое раньше четко не обозначались, то в этом случае также можно сказать, что произошло обогащение его представлений. Согласно нашему

предположению, рефлексивный практикум должен обогатить представления субъекта.

Перейдем теперь от методических средств диагностики эксплицитных представлений о совместном творчестве к описанию диагностического метода исследования имплицитных представлений испытуемых и их компетентности в совместном творчестве.

2.5. Методические средства диагностики имплицитных представлений, компетентности в совместном творчестве и их динамики

Методика выявления имплицитных представлений определяется содержательно-концептуальным наполнением самого понятия «имплицитные представления». Среди различных научно-психологических традиций изучения имплицитного знания существует две наиболее явных, создавших свой метод эмпирического исследования имплицитного знания. Это направление, разработанное американским психологом Дж. Келли, создавшим одну из когнитивных теорий личности, а также работы последователей Ж. Пиаже, в частности Ж. Верньо.

В данных традициях исследования имплицитного знания существуют два различных методических подхода к изучению имплицитных представлений субъекта. В традиции Келли имплицитные представления субъекта изучались на основе того, как субъект интерпретирует определенную реальность, и при этом не исследовалось собственно поведение человека. Последователи Ж. Пиаже делают больший акцент именно на поведении субъекта, на вычленении логики действия субъекта непосредственно из самого действия. Поскольку нас интересует в большей степени знание и представления, регулирующие поведение человека в конкретной ситуации совместного творчества, нежели знание, направляющее процессы интерпретации субъектом ситуации совместного творчества, то в данном исследовании мы разрабатывали методику диагностики имплицитных представлений с опорой на метод, используемый Ж. Верньо, т. е. изучение имплицитных представлений субъекта через анализ его поведения в ситуации.

В качестве экспериментальной ситуации для диагностики и исследования имплицитных представлений испытуемых о совместном творчестве мы выбрали процесс разрешения испытуемыми групповой творческой задачи. Процесс взаимодействия группы снимался на видеокамеру, что сделало возможным дальнейший

подробный анализ видеоряда и выявление диагностических эмпирических показателей проявления той или иной системы имплицитных представлений участников эксперимента.

В качестве творческих задач на групповое взаимодействие были взяты так называемые малые творческие задачи или задачи на соображение, широко используемые в исследованиях творческого мышления, в частности, при изучении дискурсивного творческого мышления (Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др., 1990), а также в тренингах развития коммуникативной компетентности (Растянников П.В., 1996) и в Т-группах (Рудестам К., 1990). Условия задач были модифицированы специально для группового взаимодействия. В основной группе при констатирующей диагностике имплицитных представлений участников (т. е. диагностике исходного уровня представлений) была использована задача «Птицеферма», модифицированная из задачи «Куры», применяемой в тренинге делового общения, а для зачетной диагностики (т. е. для измерения имплицитных представлений после рефлексивно-инновационного практикума) использовалась задача «Часовая фирма», модифицированная из задачи «Часы». Последняя задача выступала в качестве зачетной и в контрольной группе, а в качестве задачи для констатирующей диагностики в этой группе была предложена задача «Кораблекрушение». (Описание условий всех задач приведено в приложении.)

Все эти задачи характеризуются тем, что для их решения испытуемым необходимо проявить смекалку, сообразительность, т. е. совершить определенное творческое усилие. Кроме того, при постановке задачи перед группой нами соблюдалось еще одно условие: чтобы решение предлагаемой задачи не было известно никому в группе, иначе в противном случае данная задача переставала бы быть задачей на совместное творчество, и ее групповое решение сводилось бы к сообщению решения теми членами группы, кому оно было известно, тем, кто его не знал, а по определению такая ситуация является ситуацией на репродуктивное взаимодействие в группе. Группе давалась следующая инструкция: «Решайте данную задачу совместно. Время вашего решения не ограничено. Ситуация будет считаться законченной, когда группа примет решение и сама оценит ситуацию как завершенную».

Диагностика имплицитных представлений участников проводилась на основе анализа их поведения в ситуации совместного творчества. Эмпирическими показателями проявления имплицитных представлений испытуемых служили два рода факторов — форма взаимодействия членов группы и их речевая продукция. На

основании этих показателей делался вывод о том, каким образом индивидуум воспринимает, понимает ситуацию группового взаимодействия и какое решение он принимает относительно своего поведения (или поведения своих партнеров) в данной ситуации.

Выбор нами таких показателей как форма взаимодействия и речевая продукция не случаен, а опирается на методы исследования дискурсивного творческого мышления (Семенов И.Н., 1990; Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990). В этих исследованиях авторами был применен метод содержательно-смыслового анализа речевой продукции испытуемых, решавших творческие задачи вслух, а также — позднее — методика полифункционального анализа проблемно-конфликтного рассуждения. Содержательно-смысловой метод опирается на выделение в речи испытуемых двух типов функций речевых высказываний: относящихся непосредственно к содержанию задачи (предметных и операциональных) и выражающих отношение испытуемого к продвижению в содержании (или смысловых, по функции — регулятивных). Методика полифункционального анализа состоит в выделении в одной единице проблемно-конфликтного рассуждения нескольких функций — содержательной и смысловой. В поведении людей при групповом решении творческой задачи также возможно выявление двух функций их высказываний, причем, если содержательная функция проявляется в том, что говорит человек, то смысловая — в том, как (в какой форме) он это делает. Например, один из членов группы может соглашаться с тем, что говорит партнер, но то, в какой форме он выражает свое согласие (в форме подчинения, в форме равнодушного принятия идеи как возможной или в форме эмоционального соучастия), свидетельствует о присутствующем у него соответствующем имплицитном образе (представлении) ситуации, направляющем и регулирующем его поведение во взаимодействии.

Таким образом, форма поведения индивидуума в группе является косвенным критерием проявления его подразумеваемых (имплицитных) представлений о групповом процессе, т. е. о том, как человек представляет себе своих партнеров по группе, самого себя, групповую задачу, методы, способы ее решения и формы организационного взаимодействия. К форме поведения индивидуума относится также стиль поведения, который включает в себя тон голоса человека (например, убеждающий, безапелляционный, скромный, заискивающий, дружественный), громкость голоса, характерные жесты (например, останавливающий, прерывающий жест рукой, качание головой в знак согласия или отрицания), мимику (улыбки, нахмуренное выражение лица и т. п.).

Помимо формы взаимодействия, еще одним фактором, позволяющим определить систему внутренних представлений индивида, обуславливающих его поведение при групповом решении творческой задачи, являются специфические его высказывания по ходу взаимодействия. По аналогии с оговорками, на которых акцентировал внимание при исследовании личности З. Фрейд и которые, согласно его теории, могут вскрывать протекающие в бессознательном субъекта психические процессы, высказывания человека в процессе совместного решения творческой задачи, которые раскрывают его имплицитные представления, могут быть названы «проговорками». Такие «проговорки», эксплицирующие имплицитные представления индивидуума о процессе совместного творчества, проявляются, как правило, на этапах, когда группа встает перед необходимостью разрешения какого-то противоречия, решения какой-то минипроблемы, возникающей в контексте решения поставленной перед группой общей основной задачи. «Проговорка» обозначает представление субъекта о том, каким образом надо выходить из сложившегося противоречия, т. е. осуществление какого типа взаимодействия в данной ситуации будет наиболее адекватным. Появление в группе таких высказываний, эксплицирующих имплицитные представления взаимодействующих субъектов, свидетельствует о разворачивании целостной рефлексии протекающего взаимодействия, которая осуществляется одним или несколькими индивидуумами или всей группой.

В таких высказываниях индивидуума характер его имплицитных представлений может им непосредственно раскрываться и даже называться (т. е. возможно появление непосредственно терминов «авторитарность», «коллегиальность», «сотворчество»).

Исходя из формы взаимодействия и высказываний субъекта о групповом процессе вывод о наличии у него имплицитных представлений того или иного типа делался в следующих случаях.

1. Критерии проявления представлений попустительско-конкурентного типа:

- ♦ если в ходе работы группы человек начинает перебивать, спорить, дискредитировать точку зрения партнеров, проявлять жесты раздражения, например: «Ну полторы курицы! Полтора дня! Полтора яйца! Давайте эту половинку откинем! Ну что тут... Зачем это... Намудрили тут, а вы сидите считаете, время тратите. Господи, Боже мой...», «(с жестом раздражения) Еще раз повторяю, это совершенно другой вопрос», «Этого мы не знаем. Ну откуда ты это знаешь? Ты прочи-

тай. Успокойся и почитай внимательно», «К черту экспертизу!», «А мне не важно, в принципе. Мне не важно, что мои часы опаздывают на пять секунд. Потому что пять секунд в моей жизни ничего не решают»;

- ♦ если происходила негативная оценка группы и происходящих в группе процессов, например: «Ну то, что вторая встреча была совершенно не продуктивна, она практически ничего не показала...», «Я пытаюсь куда-то вывести, вообще... Пока мы уходим куда-то далеко очень», «Так, ну почему мы идем по замкнутому кругу, я не знаю?! Тут не предлагается ничего нового абсолютно»;
- ♦ когда в ответ на предложение новой формы взаимодействия в группе следовала его квалификация как спора: «В споре рождается истина! Можно так»;
- ♦ если кто-либо из членов группы в случае появления противоречия в группе заявляет, что он уже давно ушел бы из такого коллектива, например: ответ в следующем диалоге: «У нас скоро коллектив развалится», «Каждый возьмет свою часть денег и уйдет», «Да, я бы уже давно так сделал»;
- ♦ если член группы демонстрировал свое обособление от группы: например, «А я теперь отказываюсь. Зачем нам эксперты?», «Дайте мне десять минут, и потом вы будете делать все, что хотите».

2. Критерии проявления представлений авторитарно-исполнительского типа:

- ♦ если субъект утверждает, что группе для эффективной работы нужен кто-то один, который будет организовывать всех членов группы, например: «Я думаю, нам не обойтись без директора, который бы нас всех организовывал, иначе будет неразбериха, это уже по опыту известно», «Давайте выберем директора и решим этот вопрос», «Хорошо, давайте выбирать директора, действительно. Я согласен пойти на поводу, потому что это никуда никого не приведет», «Кто у нас будет директором, надо начинать с этого, а потом уже дальше...»;
- ♦ если подчеркивается, что на роль руководителя группы надо выбрать человека достаточно опытного, например: «Пусть кто-нибудь из людей поопытнее будет. А.Л., как Вы?»;

- ◆ если при наличии в группе какой-либо неопределенности, сомнения или необходимости принять какое-то решение человек принимает такое решение единолично и ожидает, что другие члены группы последуют за его решением, например: «Я еще раз говорю: я принимаю на себя ответственность за данное решение, единолично», «Дело в том, что, я еще раз объясняю, уже третий раз сегодня, что мы не можем заменить их на другую партию. Потому что у нас все часы одинаковы абсолютно. Еще раз говорю!», «Все... все, все убеждены в моей правоте в данном случае, да?»;
- ◆ если человек при обсуждении апеллирует к своей компетентности: «Знаешь какой выход предлагается тем, кто заблудился в лесу? Засаекаешь одно направление и идешь в нем», «Короче говоря, давайте поставим, чтобы не мучаться, на второе место зеркало. Оно нужно для подачи сигналов. Все штурманские, все-все-все навигационные приборы сопровождаются зеркалами»;
- ◆ если членом группы выражается ощущение своей некомпетентности в обсуждаемом вопросе, или обращается внимание на компетентность других, например: «Вот что значит никогда не плавал...», «Два практика собрались и спорят», «Вы как опытный человек, поделитесь с нами», «Вот пусть экономист сделает экономический расчет, бухгалтер подтвердит, что это предприятие может сделать. Мы же не специалисты в этом деле»;
- ◆ если человек вынужден подчиниться мнению других людей и делает это неохотно, например: «Ну, давайте...», «Куда уж деваться?...»;
- ◆ если в ответ на высказываемые сомнения со стороны партнеров или побуждения к развитию мысли человек в группе продолжает придерживаться своей мысли, не развивая ее: «Да. Да, то, что за шесть секунд они отбивают шесть ударов, а уж как это...»;
- ◆ если человек совершает указания членам группы, как надо поступить, начинает убеждать партнеров в своей правоте, причем делает это в достаточно жёсткой, безапелляционной форме, например: «Не, не, не. До шоколада дойдет очередь», «Нет, подождите со вторым местом. Она нужна, но не настолько», «Подожди, у нас есть, что есть пока...», «Так, стоп. Стоп, до-

рогие, мы с секстантом не определились», «Запиши, как в первом классе задачу, в конце концов, чтоб всем понятно было», «Я уверен. Я вам объясняю»;

- ◆ если члены группы безоговорочно следуют чьему-либо предложению в группе, никоим образом не высказывая своего отношения к этому предложению;
- ◆ если ответственность за принятое в группе решение возлагается или перекладывается на руководителя: «Вы — директор, принимайте окончательное решение», «Пусть директор авторитарно примет решение. Мы ему вотум доверия выражаем», «Так, товарищи, вы все успокойтесь: голову снимают с директора, успокойтесь»;
- ◆ если руководителю в группе впрямую рекомендовали придерживаться авторитарного стиля управления, например: «Принимай авторитарный стиль управления — и вперед».

3) Критерии проявления представлений типа «демократическое сотрудничество»:

- ◆ если член группы проявлял личный интерес к условиям задачи и задавал по ним уточняющие вопросы, например: «А поставить надо две тысячи пятьсот, да?», «Сейчас, какие там условия?»;
- ◆ если член группы выдвигал свое мнение не в жесткой форме, а в статусе предположения, т. е. открытого своего размышления, например: «Там девятьсот штук, что ли, получается...», «Две курицы, получается, за полтора дня несут три яйца, правильно?», «Хотя может быть, например, одна — два, одна — одно, а третья вообще ничего.»;
- ◆ если при возникновении сомнения в группе происходила апелляция к общеприемлемому социокультурному эталону или социальной норме, например: «А какой может быть эталон? Эталон вычисляется по астрономическим часам, скажем так. То есть это оборот... я не знаю... Земли вокруг себя», «Ну не будет же кто-то так просто придумывать. Тем более на уровне фирм»;
- ◆ если при обсуждении несколькими людьми в группе какого-то вопроса происходило обращение к мнению остальных участников совместной работы, например, «Кто считает, что это нужно?», «Вы-то что думаете? Выскажетесь, пожалуйста, тоже», «У всех такое решение?»;

- ◆ если предлагая какую-то новую форму взаимодействия в группе, человек не навязывал ее, а спрашивал согласия у других членов группы: «Такое дело принимается, или мы будем как бы... опять как бы... обсуждать все вместе?»;
- ◆ если в качестве организационной формы в группе предлагалось создать совет директоров: «Надо совет директоров создать», «Я думаю, что речь идет об акционерном обществе, а за финансовую сторону отвечает совет директоров»;
- ◆ если при принятии какого-либо решения предлагалось поставить вопрос на голосование группы, например: «Надо поставить на голосование, как это делали раньше», «Давайте проголосуем. Кто за то, чтобы...», а также если происходило само голосование;
- ◆ если при несогласии одного члена группы с мнением большинства в ответ следовала апелляция к мнению группы, например, «Так это же группа так считает. А так это мы будем...», «В принципе, большинство пришло к одному мнению. Ты меньшинство»;
- ◆ если при наличии противоречивых позиций в группе предлагался компромиссный вариант решения: «Одна комиссия независимая от нас, другая комиссия состоит из наших сотрудников. Это компромисс»;
- ◆ если руководитель группы сообщает, что ему требуются люди для выполнения определенных обязанностей, и при этом апеллирует к добровольному самоопределению членов группы, например: «Ну вот я ищу главного бухгалтера и экономиста. Пожалуйста, добровольцы»;
- ◆ если человек задавал вопросы на понимание или другими способами пытался понять точку зрения своего партнера, например: «Я правильно поняла, что вот та идея, которую каждая из групп...?», «Ну, то есть, вот эти вот шесть ударов за шесть секунд — это говорит не о точности.».

4. Критерии проявления развивающе-сотворческого типа представлений:

- ◆ если предлагается организовать взаимодействие в группе, предоставив сначала слово наименее компетентному члену группы, например: «Нет сотворческого процесса: начнем с самого некомпетентного»;
- ◆ если для решения задачи предлагается организовать творческое осмысление условий всеми членами групп-

пы: «Я считаю, что для решения этой задачи вообще не нужен директор. Давайте мы творчески осмыслим... значит все, что здесь написано в бумажке, и будем предлагать варианты»;

- ♦ если член группы интересуется, понимают ли его партнеры условия задачи: «Если условия... Вот условия задачи всем понятны?»;
- ♦ если человек на основе возникших в группе противоречий в понимании условий задачи развернуто формулирует проблему, требующую разрешения, например: «Давайте представим такую ситуацию, что нам пришла повестка в суд, мы приходим в суд, и у компании мощнейшие аргументы к тому... вот мы сидим — и вдруг они предъявляют мощные доказательства того, что наши часы отстают.»;
- ♦ если человек высказывает поддержку своему партнеру: «Вот Р прав в этом смысле», «(улыбаясь) Ну вот и замечательно» или понимание и поддержку предложенной идеи: «То есть это способ более быстрый, более конструктивный, чем будем так... [стихийно высказываться, перебивая друг друга]», «Давайте, а то нас слишком много, чтобы туда-сюда...», «Конечно, вот то, что Р говорил...»;
- ♦ если субъект подхватывает идею, высказанную партнером, усиливая и развивая ее, например, в диалогах: «Ну секундная стрелка будет неточно ходить, а часовая...», «В целом, да. В целом, да. Ну в целом, скажем так, каждые шесть секунд у нас должно быть правильное время»; «Было хорошее предложение каждому высказаться», «А потом как бы каждый вот и выскажется»;
- ♦ если член группы предлагает расширить или расширяет изначальные условия задачи, например: «Ну, тогда давайте мы расширим задачу. Мы априори, помимо вот исходной ситуации допустим, что у нас таких контрактов несколько. Несколько детских садов», «Ну вот подумайте, может быть у нас в прошлом были клиенты, которые могут подтвердить... Мы же думаем о том, что мы не просто вот сейчас кидаемся в пекло, там... в суд. Мы найдем тех людей, эти фирмы. Это же не первая наша партия, я надеюсь. Мы производим часы, да?»;

- ◆ если член группы высказывает ироничное отношение к мысли партнера, или другими способами побуждает его к более глубокому мыслительному поиску: например, «Особенная точность заключалась в неточности, да?», «А зачем он нужен? То есть можно предположить хотя бы?», «Мы сами можем? Как мы можем доказать сами тогда, если мы не обращаемся к экспертизе?», «И ваше предложение, как вы защищаете честь фирмы в суде?..»;
- ◆ если человек, предлагая группе решить ту или иную проблему, увязывает ее со смысловым контекстом группы, т. е. обозначает решение данной проблемы как необходимое смысловое продолжение процесса, происходящего на данный момент в группе: «Ну почему я и говорю вот как раз о выживании — что нужен этот непрозрачный пластик», «Вот момент и назрел. Давайте выберем экспертов или судий»;
- ◆ если при возникновении в группе противоречия, вызванного взаимонепониманием, член группы осуществляет конструктивную рефлексию причин данного противоречия, например: «Дело в том, что, значит, мы, видимо, не дорабатываем. Значит, в суде — обвинитель, обвиняемая сторона и судья. Значит, вы свои контраргументы привели, мы — свои, но рассудить нас некому. А суд-то должен рассудить. Значит, нам надо из нашего числа выбрать, я не знаю, два человека, которые могли бы, вот, нас разрешить.», «Н, вы сейчас говорите о разных вещах. Сейчас С предлагает создать просто команду, которая после того, как выслушали мнение каждого о решении данной задачи, сможет просто все синтезировать, синтегировать и как бы вообще решить, какие аргументы можно высказать в суде» ;
- ◆ если членом группы делалось предложение по развитию существующей в группе формы взаимодействия, например: «У меня есть предложение: может быть нам, прежде чем устраивать вот такое вот обсуждение в кругу, имеет смысл разбиться на какие-то подгруппы и обсудить это, допустим, в подгруппах, а потом вынести уже какие-то конкретные предложения», «Еще есть предложение выбрать человека, который все эти аргументы запишет», «У меня есть предложение поменяться теперь и продумать контраргументы

наших противников, то есть мы берем опять вашу идею, вы нашу, и так далее, и продумываем, какие недостатки...»;

- ♦ в случае, когда группа находится в затруднении, человек предлагает членам группы подумать, каким образом будет проходить процесс взаимодействия в группе, например: «Есть предложение: мы будем делиться пополам? Или, может быть нам просто, чтобы не увлекаться совсем далеко, может быть нам просто построить, как вот дальше мы будем решать..?»;
- ♦ если при необходимости подвести в группе итоги работы кто-либо из членов группы самоопределялся на подведение итогов: «Ну, ладно, давайте, директор — не директор, а просто попробую, значит это... подвести итог, обобщить все, что мы тут наговорили.»;
- ♦ если член группы защищал множество существующих в ней мнений: «Это единственный вывод Вашей группы, но не единственный вывод вот этой нашей большой группы, нашей фирмы. В нашей группе было еще две точки зрения. У них (у третьей группы) была точка зрения.».

Таким образом, при анализе видеоряда, принимая во внимание форму взаимодействия участников совместного творчества и их образно-метафорические высказывания о процессе групповой работы, мы выявляли радикалы их имплицитных представлений. Данные радикалы выявлялись либо на основе единичного высказывания, либо на основе целого ряда высказываний, в зависимости от того, насколько явно эти высказывания могли охарактеризовать тот или иной тип имплицитных представлений индивидуума. На основе этих радикалов составлялась таблица, в которой для каждого испытуемого фиксировалось его количество случаев проявления имплицитных представлений каждого типа. Такой же подсчет количества проявлений имплицитных представлений каждого типа производился и для всей группы. Затем для каждого испытуемого подсчитывалась процентная доля высказываний, проявляющих определенный тип имплицитных представлений, среди всех его высказываний, в которых обозначился какой-либо тип имплицитных представлений, и таким образом для каждого испытуемого составлялся индивидуальный профиль по типам его имплицитных представлений. Такой профиль составлялся и для всей группы. Данные профили (и для испытуемых и для группы) составлялись на основе протоколов решения и констатирующей и зачетной задачи.

Согласно нашей гипотезе в результате рефлепрактикума имплицитные представления субъекта должны были измениться на более конструктивные, т. е. попустительско-конкурентные представления — на один из трех других типов (т. е. на авторитарно-исполнительские, демократическое сотрудничество или развивающе-сотворческие), авторитарно-исполнительские — на представления типа «демократическое сотрудничество» или развивающе-сотворческого типа, а имплицитные представления типа «демократическое сотрудничество» — на развивающе-сотворческие представления.

Для проверки экспериментальной гипотезы нами сформулировались статистические нулевые гипотезы, которые по своему содержанию противоположны экспериментальной. Примером частной экспериментальной гипотезы выступает такая: рефлексивный практикум значимо изменяет имплицитные представления развивающе-сотворческого типа в сторону возрастания случаев их проявления. Примером статистической гипотезы является следующая: доля высказываний, проявляющих развивающе-сотворческие имплицитные представления после рефлексивного практикума, не значимо отличается от доли соответствующих высказываний до рефлексивного практикума. Согласно нашим теоретическим положениям и экспериментальной гипотезе активизация рефлексии имплицитных представлений должна привести к тому, что доли высказываний, проявляющих имплицитные представления попустительско-конкурентного и авторитарно-исполнительского типа, должны значимо снизиться, а доли высказываний, проявляющих имплицитные представления демократическо-сотруднического и развивающе-сотворческого типа, должны значимо увеличиться. Соответственно, статистические нулевые гипотезы утверждают, что для каждого типа имплицитных представлений изменение доли высказываний, которые их проявляют, должно быть не значимо.

Что касается контрольной группы, то, согласно нашему предположению, прослушивание испытуемыми этой группы лекционного спецкурса не изменит значительно их имплицитные представления и таким образом не скажется на возрастании их уровня компетентности в совместном творчестве.

Для оценки статистической достоверности изменения имплицитных представлений в основной группе испытуемых мы избрали несколько путей. Во первых, для каждого типа имплицитных представлений сопоставлялось абсолютное количество высказываний, проявляющих этот тип представлений при решении испытуемыми констатирующей и зачетной задач. Поскольку объем выборки меньше такого, для которого целесообразно применять параметриче-

ский критерий оценки изменений, и в связи с тем, что выстраивание графика полученных данных дало нам картину, которая отличалась от нормального распределения, нами был выбран непараметрический критерий оценки. Из непараметрических критериев предпочтение было отдано Т-критерию Вилкоксона, поскольку, в отличие от критерия знаков, он позволяет «установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом» (Сидоренко Е. В., 1996). Таким образом, если, к примеру, сопоставление протоколов решения констатирующей и зачетной задач показывает, что сдвиги в сторону увеличения случаев проявлений демократических имплицитных представлений у одних испытуемых по своей величине значительно превышают сдвиги в сторону уменьшения случаев проявления этих представлений у других испытуемых, то тогда правомерно делать вывод об общем значимом увеличении случаев опоры членов группы на демократические представления в своем поведении при совместном решении задачи. Если при этом в контрольной группе подобного изменения наблюдаться не будет, то правомерно будет сделать вывод о том, что именно активизация рефлексии у членов основной группы (в форме рефлексивного практикума) и явилась фактором, обусловившим увеличение числа проявлений демократических имплицитных представлений в их поведении при решении зачетной задачи.

Во-вторых, чтобы уравнивать между собой разное количество зафиксированных случаев проявления всех типов имплицитных представлений в группе при решении ею констатирующей задачи и зачетной задачи, нами была проделана следующая процедура: все количество групповых высказываний, по которым были выявлены какие-либо имплицитные представления (внутри протокола решения одной задачи), бралось за 100%, и среди этих 100% подсчитывалась процентная доля высказываний, которую занимает каждый тип имплицитных представлений. Затем внутри процентной доли, приходящейся на каждый тип имплицитных представлений, подсчитывалась процентная доля, которую занимают в общем объеме актуализации данного типа имплицитных представлений случаи их проявления у каждого отдельного испытуемого. Таким образом, сопоставляя протоколы «до» и «после», можно было сравнивать между собой изменение процентной доли, которую занимает один тип имплицитных представлений в общегрупповом профиле, причем делать это, сопоставляя в каждом типе процентную долю имплицитных представлений у каж-

дого испытуемого. Такое сопоставление происходило с использованием Т-критерия Вилкоксона, что дало возможность не только делать вывод о наличии изменения (увеличении или уменьшении) процентной доли каждого типа имплицитных представлений в группе, но и достоверно оценить величину этого изменения, принимая во внимание величины индивидуальных изменений.

В третьих, для увеличения надежности результатов помимо Т-критерия Вилкоксона статистическая значимость определялась по критерию разности между долями в независимых выборках (Гласс Дж., Стэнли Дж., 1976). В качестве независимых выборок нами брались совокупности высказываний в группе, по которым были зафиксированы проявления имплицитных представлений любого типа, при решении констатирующей задачи (первая выборка) и зачетной задачи (вторая выборка). Данный критерий дал нам возможность проанализировать, насколько значимым является увеличение или уменьшение доли высказываний, проявляющих определенный тип имплицитных представлений (в целом по группе), среди всех зафиксированных высказываний, проявляющих какие-либо имплицитные представления в группе.

Для подсчета статистики и статистического вывода о значимости изменения доли имплицитных представлений одного типа использовалась следующая формула:

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\left(\frac{f_1 + f_2}{n_1 + n_2}\right) \times \left(\frac{f_1 + f_2}{n_1 + n_2}\right) \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

где n_1 и n_2 — количество всех высказываний, проявляющих имплицитные представления испытуемых при совместном решении творческой задачи соответственно до и после рефлексивного практикума; f_1 — число высказываний, проявляющих определенный тип имплицитных представлений до рефлепрактикума, f_2 — число высказываний, проявляющих этот же тип представлений после рефлепрактикума; p_1 и p_2 — отношение числа высказываний, проявляющих данный тип имплицитных представлений, к числу всех высказываний, проявляющих какие-либо имплицитные представления (соответственно до и после рефлексивного практикума), т. е. $p_1 = f_1/n_1$, $p_2 = f_2/n_2$; z — условное обозначение вычисляемой статистики. Статистический уровень значимости был взят за 0,05. Критические значения z для данного уровня рав-

ны —1,96 и 1,96. Это означает, что если вычисленный показатель z находится в интервале от —1,96 до 1,96, то таким образом подтверждается нулевая статистическая гипотеза (изменение доли высказываний членов группы, проявляющих данный тип имплицитных представлений не значимо), а значит и отклоняется экспериментальная. Если же величина z лежит за пределами данного интервала, то нулевая гипотеза отвергается, и принимается альтернативная ей, соответствующая нашей экспериментальной гипотезе. Поскольку нас интересовало как статистически значимое увеличение, так и уменьшение доли высказываний, проявляющих определенный тип имплицитных представлений, то мы пользовались двусторонним статистическим критерием.

Качественная оценка имплицитных представлений человека проводилась также по такой характеристике, как адекватность представлений. Адекватность представлений означает, что для конкретной ситуации взаимодействия их проявление было уместным, эффективным. Косвенным показателем адекватности имплицитных представлений является компетентность отдельного человека и группы в целом в совместном творчестве, поэтому помимо анализа содержания имплицитных представлений проводилась также диагностика компетентности испытуемых в совместном творчестве. Остановимся подробнее на методе диагностики компетентности в совместном творчестве.

Процесс группового взаимодействия записывался на видеопленку, а затем фиксировался в виде письменного протокола. В качестве эмпирического материала для оценки компетентности испытуемых в совместном творчестве служили их высказывания и поведение. Записанное на видеопленку взаимодействие группы при решении задачи было показано по отдельности каждому независимому эксперту (всего 4 эксперта), после чего все они получили письменные протоколы групповой работы, в которых были записаны все высказывания членов группы, сделанные ими в процессе решения задачи. Каждый эксперт анализировал четыре протокола: решение основной группой констатирующей и зачетной задач (2 протокола) и решение контрольной группой также констатирующей и контрольной задач (2 протокола).

Экспертам давалась инструкция: «Отметьте в протоколе те высказывания и единицы поведения испытуемых, которые, по Вашему мнению способствуют налаживанию эффективной коммуникации и взаимодействия в группе, продвигают группу в направлении успешного решения задачи». Как говорилось в первой главе, компетентность в совместном творчестве включает в себя четыре компонента:

интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный. Поэтому экспертам была дана также инструкция относить отмеченные ими высказывания к одной из четырех сфер групповой работы (и компетентности): интеллектуальной, личностной, кооперативной, коммуникативной, или же к нескольким сферам, если эксперт считал это необходимым. Также, помимо оценки компетентных высказываний, экспертов просили отметить те высказывания членов группы, которые являются неуместными, неадекватными, тормозят продвижение группы, т. е. проявляют некомпетентность членов группы в совместной работе по решению творческих задач.

Как уже было сказано, каждый из экспертов просматривал видеозаписи групповой работы и анализировал протоколы независимо от других, причем чтобы избежать эффекта влияния на мнение эксперта последовательности предъявления ему видеозаписей и протоколов, это предъявление было сделано в следующем порядке.

Таблица 6. Порядок предъявления протоколов групповых решений экспертам.

Эксперты	Основная группа		Контрольная группа	
	констатирующая задача	зачетная задача	констатирующая задача	зачетная задача
I	1	2	4	3
II	2	1	3	4
III	4	3	1	2
IV	3	4	2	1

Цифрами в таблице обозначена последовательность, в которой видеозаписи и протоколы каждого взаимодействия предъявлялись каждому эксперту. Такая форма предъявления дала возможность, с одной стороны, избежать эффекта последовательности в оценке двух групп (два эксперта сначала оценивали основную группу, затем контрольную, два других — сначала контрольную группу, затем основную), а с другой стороны — эффекта последовательности в оценке протоколов «до» и «после» (два эксперта оценивали в последовательности: «до», «после», «после», «до», два других эксперта — в последовательности «после», «до», «до», «после»). Экспертам не было известно ни то, какая группа была основной, а какая — контрольной, ни то, какое из просмотренных ими взаимодействий в одной группе было раньше по времени, а какое позже.

За оценку компетентности (некомпетентности) членов обеих групп принимались те их высказывания, которые были оценены большинством экспертов (3 из 4) как компетентные (некомпетентные) и большинством экспертов (как минимум двумя из трех) отнесены к одной и той же сфере совместного творчества.

После того, как все эксперты оценили компетентность испытуемых обеих групп, с ними было проведено интервью на предмет того, какое именно поведение человека в группе они считали компетентным, и в каком случае они относили высказывание члена группы к той или иной сфере компетентности. Результаты данного интервью суммированы ниже.

Компетентность в интеллектуальной сфере отмечалась в том случае, если субъект тем или иным образом проявлял интеллектуальную активность в отношении задачи. Эта активность проявлялась разными путями. Так, субъект мог вскрывать существо проблемности задачи, т. е. определять то противоречие в условиях задачи, которое требовало разрешения; расширять при необходимости условия задачи; предлагать интенцию, направление, в котором группе необходимо осуществить мыслительное усилие; аргументировать, обосновывать свою идею в случае ее непонятности для партнеров; предлагать возможные пути решения задачи; осуществлять развернутую интеллектуальную рефлексию, вскрывая неполноту мыслительных предпосылок своих партнеров и предлагая более полные и адекватные модели проблемной ситуации; при наличии в группе нескольких противоречивых и несводимых друг к другу решений находить объединяющее решение; подчеркивать возможность наличия иных, альтернативных вариантов решения.

При наличии в группе «выгодного» решения задачи (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1992), которое является поверхностным и неполным, отношение кого-либо из группы к такому решению, как к недостаточному, позволяет членам группы искать другие варианты решения, и поэтому также является компетентным в предметно-интеллектуальной сфере совместного творчества.

Также, в случае, когда целая группа разделилась на минигруппы и работа шла в минигруппах, после чего кто-либо из каждой минигруппы представлял ее наработки остальным участникам, в этом случае дополнение членами минигруппы того, что было сказано ее представителем, позволяло расширить картину наработанного в минигруппе, сделать ее более целостной, и поэтому такое дополнение являлось компетентным в предметно-интеллектуальном плане.

В дополнение к этим способам поведения также выделялись формы интеллектуальной активности, проявляющиеся в общении между членами группы. Так например, считалось компетентным поведение субъекта в том случае, если он задавал своим партнерам вопросы, связанные с содержанием задачи, побуждая их к более глубокому размышлению, а также если в мягкой форме выражал ироничное отношение к идеям своих партнеров, опять же побуждая их к развитию своей мысли. Эти разные формы активности субъекта в отношении задачи считались компетентными, потому что позволяли группе наиболее полно понять проблемную ситуацию, с разных точек зрения подойти к интерпретации условий задачи и к поиску решения.

Поведение человека в личностной сфере считалось компетентным, когда при наличии неудач и барьеров в решении творческой задачи он побуждал самого себя к дальнейшему поиску, проявлял самомобилизацию и самоорганизацию, которые приводили к более адекватному самоосуществлению субъекта в процессе совместного мыслительного поиска. Так, одной из важных черт самомобилизации является самоопределение субъекта в ситуации неопределенности. Например, при необходимости в группе лидера, который бы осуществлял организацию группы в совместном творческом поиске, самоопределение кого-либо из членов группы на лидерство помогало другим членам группы действовать более слаженно и организованно. Такое же самоопределение оказывалось важным при необходимости принятия окончательного группового решения, которое группа никак не могла принять сама, и для которого ей был необходим человек, берущий на себя роль принимающего окончательное решение. Таким образом, самоопределение субъекта на лидерство в группе в ситуации неопределенности и необходимости принятия группового решения является компетентным.

Иногда в групповом взаимодействии возникали такие ситуации, когда предложение кого-либо из группы по решению задачи или по процессу взаимодействия было непонятным другим членам группы. В этом случае компетентным оказывалось пояснение своей мысли и квалификация своего поступка, которая проясняла другим членам группы смысл сделанного предложения.

В случае, когда группа принимала окончательное решение, но мнение кого-либо из группы оказывалось отличным от общегруппового мнения, и субъект отстаивал свою позицию, т. е. проявлял самостоятельность мышления, это свидетельствовало о его компетентности в отношении своего собственного самопроявления в группе.

Индивидуально-личностная компетентность проявлялась также в том случае, когда субъект был вынужден сформулировать для других членов группы свою собственную ценность мыслительного поиска. Обнаружение индивидуумом своей ценности позволяло другим членам группы понимать предельный смысл осуществляемого им рассуждения в группе и таким образом способствовало лучшему взаимопониманию между разными людьми в группе.

Когда в группе сталкивались между собой противоречивые точки зрения участников совместного творчества, складывалась конфликтная ситуация, которая мешала каждому участнику конфликта реализовать свое решение. В этом случае предложение одним из них такой организационной формы, которая позволила бы ему самореализоваться, оказывалось компетентным в отношении его самого. Поэтому высказывания индивидуума, содержащие в себе выдвижение организационной формы для его собственного самопроявления, также относились к его компетентности в индивидуально-личностной сфере.

Когда высказывания субъекта были связаны с процессами взаимопонимания, взаимоотношений, общения с партнерами, то такие высказывания относились к коммуникативной сфере совместного творчества. Компетентное поведение в этой сфере способствовало взаимопониманию между членами группы, поддерживало эмоционально-позитивный тон общения, обеспечивало эффективную коммуникацию в группе. В этой сфере поведение субъекта считалось компетентным в следующих случаях:

- ◆ когда субъект задавал партнеру вопросы на понимание или другим способом пытался понять его мысли (путем интерпретации);
- ◆ когда интересовался, понятны ли партнерам условия задачи;
- ◆ когда выражал поддержку партнеру, свое положительное отношение к нему, подтверждал ценность сказанного партнером;
- ◆ когда предлагал молчавшим партнерам высказаться, побуждал их к обмену мнениями;
- ◆ когда высказывания индивидуума носили характер шутки, мягкой иронии или были по-иному эмоционально позитивно окрашены, а также если эти высказывания снимали напряжение в группе, фиксировали успешное достижение группы;
- ◆ когда, высказывая свое мнение, субъект интересовался мнениями других членов группы, запрашивал у них обратную связь, согласие, подтверждение правильности своей позиции;

- ◆ когда субъект осуществлял коммуникативную рефлексию, выявляя причины взаимного непонимания между партнерами и предлагая способы разрешения противоречия;
- ◆ когда организовывал размышление партнера (например, вопросами побуждал партнера к более глубокому размышлению, к продолжению рассуждения) или помогал ему разрешить внутреннее противоречие (интеллектуального или личностного характера);
- ◆ если обосновывал необходимость дать право высказаться кому-либо из группы.
- ◆ Компетентность в кооперативной сфере совместного творчества в целом заключалась в способности индивидуума осмысливать разворачивающиеся в группе формы взаимодействия и корректировать их с учетом их эффективности для организации совместного мыслительного поиска. Эта способность проявлялась в следующих случаях.
- ◆ когда субъект сам осуществлял организацию взаимодействия, например: запрашивал невысказанные мнения в группе; поручал кому-нибудь исполнение необходимого в группе действия, организовывал голосование; привлекал группу к тому, чтобы выслушать точку зрения человека, который хотел в данный момент высказаться, но не мог, т.к. его не слушали; осуществлял координацию в группе относительно предстоящего процесса взаимодействия;
- ◆ когда в ситуации затруднения в группе, связанного с неэффективной формой взаимодействия, субъект осуществлял осмысление (в виде квалификации, оценки коллектива) текущей организационной формы и побуждал группу к поиску новой, более адекватной модели взаимодействия;
- ◆ в процессе кооперативной рефлексии — осмысления и переосмысления формы кооперации в группе — субъект предлагал дальнейшую форму взаимодействия или формулировал роль, необходимую в группе для дальнейшей работы (например, роль директора фирмы);
- ◆ в случае, когда группа отклонялась от намеченного пути взаимодействия, субъект напоминал группе о норме взаимодействия, установленной самой группой, и указывал на необходимость поддерживать эту норму;
- ◆ в случае, когда группа чувствовала недостаточность своего опыта для решения задачи, и из-за этого хотела остановиться на поверхностном решении, субъект утверждал достаточность группы для решения задачи и предлагал искать более глубокое решение.

На основании данных диагностических категорий эксперты классифицировали высказывания членов группы как компетентные или некомпетентные. После того как были получены экспертные оценки, нами производилась оценка изменения уровня компетентности членов группы в совместном творчестве, причем для большей достоверности результатов эта оценка делалась разными способами.

Первый способ состоял в том, что анализировалось увеличение или уменьшение абсолютного числа компетентных и некомпетентных высказываний в группе по каждой сфере. Для оценки достоверности такого изменения мы воспользовались Т-критерием Вилкоксона. То есть, если в группе в определенной сфере совместного творчества произошло значимое увеличение компетентных высказываний, то можно говорить о возрастании уровня компетентности испытуемых в данной сфере совместного творчества, и если произошло значимое уменьшение некомпетентных высказываний, то можно сделать вывод об уменьшении некомпетентности испытуемых в этой сфере. Помимо вывода об изменении компетентности в каждой сфере производилась также оценка изменения компетентности группы в совместном творчестве по четырем сферам.

Также по каждой сфере совместного творчества нами была сделана оценка изменения (увеличения или уменьшения) среднего числа компетентных и некомпетентных высказываний, приходящегося на одного человека в группе. Эта оценка делалась с помощью t-критерия Стьюдента (оценка разности между средними в двух зависимых выборках) (Гласс Дж., Стэнли Дж., 1976). Согласно нашему предположению, изменение имплицитных представлений членов группы, обусловленное активизацией рефлексии, должно привести к тому, что при решении группой зачетной задачи среднее число компетентных высказываний в группе (на 1 человека) в каждой сфере совместного творчества значимо повысится (по сравнению с решением констатирующей задачи). Аналогичное предположение относительно некомпетентных высказываний состояло в том, что среднее число этих высказываний на одного человека должно значимо понизиться.

Второй способ оценки изменения компетентности состоял в расчете относительного показателя компетентности для каждого испытуемого и выводе, сделанном на этих относительных показателях. Для расчета относительного показателя компетентности одного испытуемого в каждой сфере совместного творчества необходимо было:

- 1) произвести подсчет числа высказываний данного испытуемого, относящихся к каждой сфере совместного творчества,

- 2) определить число высказываний испытуемого в каждой сфере совместного творчества, отмеченных большинством экспертов (три из четырех) как компетентные,
- 3) подсчитать процентную долю, которую занимают компетентные высказывания в данной сфере среди всех высказываний в этой сфере.

В связи с этим сначала нами была произведена классификация всех высказываний членов группы в протоколе по четырем сферам совместного творчества: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной. В данной классификации мы опирались на представления о проявлении интеллектуальной и личностной подструктур мышления субъекта в процессе решения творческой задачи (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1990) и разработанный Семеновым И.Н. и Степановым С.Ю. содержательно-смысловой метод анализа речевой продукции испытуемого, решающего творческую задачу. Согласно авторам, в речи испытуемого можно выделить функциональные речевые единицы, которые соответствуют интеллектуальной и личностной подструктурам дискурсивного мышления. Интеллектуальная подструктура проявляется в высказывании субъектом своих представлений, суждений, оценок о предмете задачи и совершаемых операциях по его преобразованию, а личностная — в высказываниях субъекта, затрагивающих его «Я»: формулируемых им намерений и ценностей своего мыслительного поиска, самоопределении, самооценке, квалификации своих поступков и т.д.

Согласно данным критериям, нами были проанализированы речевые функции испытуемых в нашем эксперименте, к которым были добавлены еще два типа: коммуникативные и кооперативные. К коммуникативным речевым высказываниям субъекта мы отнесли те, которые в той или иной мере затрагивают его партнера: оценки партнера, интерпретация его суждений, вопросы на понимание, квалификация поступков партнера. Кооперативные речевые функции описывают группу, как некое целое (проявляясь, например, в высказываниях, содержащих «мы», «у нас», «нам» и т.д.), а также процессы взаимодействия членов группы и ролевые позиции, которые составляют структуру взаимодействия.

Таким образом, нами было подсчитано, сколько каких речевых функций было задействовано каждым испытуемым в групповом процессе решения задачи.

Условный относительный показатель компетентности отдельного индивидуума в одной сфере совместного творчества рассчитывался по следующей формуле:

$$K_{\text{сф.}} = \frac{N_{\text{комп. сф.}}}{N_{\text{сф.}}} \times 100\%$$

где $N_{\text{комп. сф.}}$ — количество компетентных высказываний, сделанных субъектом в определенной сфере совместного творчества; $N_{\text{сф.}}$ — общее количество сделанных им высказываний, относящихся к данной сфере; $K_{\text{сф.}}$ — условное обозначение данного показателя. Этот показатель принимает значение 100% в случае, когда все высказывания, сделанные субъектом в данной сфере совместного творчества, были оценены экспертами как компетентные, и принимает значение 0%, если ни одно из высказываний субъекта, относящееся к данной сфере совместного творчества, не является компетентным согласно экспертной оценке. По аналогичной формуле рассчитывался показатель некомпетентности для каждого индивидуума по каждой сфере.

$$HK_{\text{сф.}} = \frac{N_{\text{некомп. сф.}}}{N_{\text{сф.}}} \times 100\%$$

$N_{\text{некомп. сф.}}$ — число некомпетентных высказываний индивидуума в данной сфере; $HK_{\text{сф.}}$ — условное обозначение показателя некомпетентности. Значение данного показателя работает аналогично значениям показателя компетентности.

Показатель компетентности субъекта в совместном творчестве во всех четырех сферах рассчитывался по следующей формуле:

$$KCT = \frac{N_{\text{комп. инт.}} + N_{\text{комп. личн.}} + N_{\text{комп. комм.}} + N_{\text{комп. кооп.}}}{N_{\text{общ.}}} \times 100\%$$

где $N_{\text{комп. инт.}}$ — число компетентных высказываний в интеллектуальной сфере, $N_{\text{комп. личн.}}$ — число компетентных высказываний в личностной сфере, $N_{\text{комп. комм.}}$ — число компетентных высказываний в коммуникативной сфере, $N_{\text{комп. кооп.}}$ — число компетентных высказываний в кооперативной сфере, $N_{\text{общ.}}$ — общее количество высказываний, сделанных индивидуумом в процессе группового решения задачи, KCT — условное обозначение данного показателя. Значения данного показателя работают так же, как и вышеописанные.

По аналогичной формуле рассчитывался показатель некомпетентности индивидуума в совместном творчестве в четырех сферах.

$$HKCT = \frac{N_{\text{некомп. инт.}} + N_{\text{некомп. личн.}} + N_{\text{некомп. комм.}} + N_{\text{некомп. кооп.}}}{N_{\text{общ.}}} \times 100\%$$

Заметим, что при таком расчете показателей компетентности и некомпетентности разных членов группы их нельзя сравнивать между собой (в плане того, выше или ниже компетентность одного индивида, чем компетентность другого), поскольку такое сравнение может быть не валидным: общее количество высказываний у разных испытуемых может значительно различаться. Здесь сравнение возможно только в рамках одного индивида или в рамках целой группы: насколько в результате рефлексивного практикума изменился относительный показатель компетентности в совместном творчестве у одного индивидуума или у группы в целом. Поэтому в данном случае в качестве статистического критерия, который позволяет оценить, произошел ли сдвиг в уровне компетентности, нами был выбран критерий знаков (Вайнберг Дж., Шумекер Дж., 1979), т. к. именно он берет в расчет направление изменения и игнорирует его величину. Возрастание процентной доли компетентных высказываний у члена группы считалось за позитивный сдвиг, а снижение процентной доли — за отрицательный сдвиг. Таким образом, если в рамках одной сферы совместного творчества количество позитивных изменений значимо преобладает над отрицательными изменениями, то можно сделать вывод о возрастании уровня компетентности испытуемых в данной сфере. Аналогично оценивалось изменение количества некомпетентных высказываний в группе, но в данном случае снижение процентной доли некомпетентных высказываний у члена группы считалось за позитивный сдвиг, а увеличение этой доли — за отрицательный сдвиг, и если случаи уменьшения некомпетентных высказываний членов группы значимо преобладают над случаями увеличения этих высказываний, то это также является признаком возрастания уровня компетентности.

Уровень значимости был взят за 0,05, для которого критическое значение z равно 1,64. Поскольку нас интересовало наличие сдвига только в одном направлении (возрастание компетентности), то мы использовали односторонний знаковый критерий.

Третий способ оценки изменений в компетентности заключался в сравнении среднего для группы относительного показателя компетентности до рефлепрактикума с аналогичным показателем после рефлепрактикума, причем такое сравнение проводилось по каждой сфере совместного творчества и по всем сферам вместе.

Четвертый путь оценки изменения компетентности относился к группе в целом. По формулам, аналогичным вышеприведенным, рассчитывалась компетентность в совместном творчестве у целой группы (и в отдельных сферах, и в целом), и здесь число компетентных высказываний в отдельной сфере бралось по всей

группе. Затем производилась оценка значимости изменения доли компетентных и некомпетентных высказываний среди всех высказываний группы (как в одной отдельной сфере, так и по всем сферам). Для определения этой значимости использовался критерий разности между долями в независимых выборках (Гласс Дж., Стэнли Дж., 1976), описанный выше.

В контексте оценки компетентности в совместном творчестве нами был также произведен анализ случаев проявления лидерства при решении творческой задачи: в основной группе — до и после рефлексивного практикума, и в контрольной группе — до и после лекционного спецкурса. Теоретически нами выделены четыре возможных типа лидерства, которые могут реализовываться в группе при совместном решении творческих задач. Эти типы лидерства соответствуют четырем сферам совместной творческой деятельности: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной. Нас интересовало, влияет ли изменение имплицитных представлений испытуемых на проявление лидерства в группе при совместном решении творческой задачи, и насколько функция лидерства в группе становится универсальной, т. е. распределенной между разными членами группы.

Мы предполагаем, что генезис развивающе-сотворческих имплицитных представлений, обуславливающих развитие способности группы к самоуправлению, должен привести к тому, что функция лидерства в группе (при решении зачетной задачи, по сравнению с решением констатирующей) станет более распределенной между участниками совместного решения задачи, менее концентрированной на ком-то одном.

Для проверки этого предположения нами при анализе протоколов решения задач были выделены те высказывания членов группы, которые проявляли их лидерскую функцию в той или иной сфере совместного творчества (эти высказывания условно были названы лидерскими высказываниями). Затем для каждого члена группы подсчитывалась процентная доля, которую занимают его лидерские высказывания среди всех лидерских высказываний группы. Такой подсчет производился как по каждой сфере совместного творчества в отдельности, так и по всем сферам в целом. Общегрупповое количество высказываний, проявляющих лидерскую функцию в отдельной сфере, бралось за 100%, из которых высчитывалась процентная доля лидерских высказываний, приходящаяся на каждого участника. Между данными процентными долями внутри каждой сферы высчитывалась дисперсия. Поскольку мы предполагали, что позитивная смена имплицитных представлений должна привести

к более или менее равномерному распределению лидерских высказываний внутри группы, то наша гипотеза заключалась в том, что в результате рефлексивного практикума дисперсия между процентными долями, которые занимают лидерские высказывания каждого участника совместного творчества, должна значимо уменьшиться. Такое предположение делалось нами как относительно каждой отдельной сферы, так и относительно числа всех лидерских высказываний в целом. Статистическая значимость изменения дисперсии оценивалась по t-критерию Стьюдента (разность между дисперсиями в двух зависимых выборках).

Выбор в сторону подсчета дисперсии между процентными долями, а не подсчета дисперсии между количествами лидерских высказываний по их абсолютной величине, был сделан в связи с тем, что абсолютное количество лидерских высказываний в констатирующей и в зачетной задаче могло сильно различаться, и подсчет дисперсии между относительными (процентно выраженными) долями лидерского участия испытуемых мог дать более точную картину того, произошло ли перераспределение лидерских функций в группе или нет.

2.6. Методика активизации рефлексии имплицитных представлений о совместном творчестве

Структура развивающей части эксперимента определялась необходимостью проверки гипотезы о влиянии рефлексии на динамику имплицитных и эксплицитных представлений в направлении повышения компетентности в совместном творчестве. Развивающая часть эксперимента представляла собой рефлексивно-инновационный практикум, в котором главный акцент был сделан на повышение у его участников компетентности в совместном творчестве. В связи с этим данная часть эксперимента 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, спрофилированного 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 индивидум 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 индивидума 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, ка-

кое — 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 освобожденное 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 одно-

временно 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 эксплицитовать свои подразумеваемые (имплицитные) представления о процессе совместного взаимодействия и переосмыслить 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 порт-

рет 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 социогрaфии, 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 со-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 рефлексию, когда пытался эксплицировать возникающие в своей деятельности личные проблемно-конфликтные ситуации и осмыслять их, соотнося с определенным культурным аналогом, а также коммуникативную рефлексию, 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 рефлексию. На этом было завершено первое занятие развивающей части эксперимента.

Второй день начался с психологической разминки «Переманить глазами партнера». После разминки психолог организовал рефлекс-

сию упражнения, задав членам группы вопрос «Какие сотворческие процессы и какие методы управления проявились в упражнении?». Данный вопрос актуализировал в группе кооперативную и коммуникативную рефлексию, а также интеллектуальную рефлексию 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.

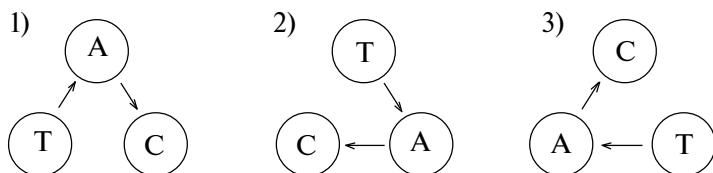
Согласно нашему предположению, на динамику имплицитных представлений о совместном творчестве влияет само проживание опыта совместного творчества. Опираясь на эту предпосылку, мы запланировали проживание членами группы такого опыта. Методически это было организовано в группе в форме позиционной дискуссии. Одновременно позиционная 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 позиционная дискуссия заключается в том, что вся большая группа делится на три минигруппы, после чего каждая минигруппа обсуждает внутри себя тему и выступает со своими аргументами перед остальными группами. Причем аргументы предъявляются в следующей последовательности: сначала каждая минигруппа 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 про-

блемы, 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.

Рис. 9. Схема позициональной дискуссии.



Т — тезис, А — антитезис, С — синтез.

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 действительность 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 вза-

имодействия 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 рефлексии, 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 побыть 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 позициональная дискуссия; 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 позициональной 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.

2.7. Описание и обсуждение полученных результатов

Примеры эксплицитных представлений испытуемых основной группы о совместном творчестве в своем непосредственном виде (т. е. именно так, как писали испытуемые) приведены в приложении. Из 14 участников рефлепрактикума удалось сопоставить начальные и конечные данные по 9 испытуемым. Диагностика эксплицитных представлений испытуемых до и после рефлексивного практикума показала следующие изменения.

Расширение эксплицитных представлений (т. е. упоминание о какой-либо сфере совместного творчества, которая не упоминалась до рефлексивного практикума) произошло у 78% испытуемых, причем больше всего расширению подверглись представления из личностной сферы — у 56% испытуемых, в меньшей степени — представления из коммуникативной и интеллектуальной сферы — у 22% испытуемых по каждой сфере, и меньше всего расширились представления из кооперативной сферы — у 11% испытуемых.

Усложнение представлений (более подробная характеристика какой-либо сферы совместного творчества) отмечалось у 56% группы. Причем у 44% произошло усложнение представлений относительно кооперативной сферы, а у 33% — усложнились представления об интеллектуальной сфере совместного творчества.

Наибольшее изменение эксплицитных представлений произошло в содержательном аспекте. У 100% испытуемых содержание представлений изменилось на более адекватное — у 78% появилось развивающе-сотворческое содержание представлений, у 22% возникли представления типа «демократическое сотрудничество».

В таблице 16, приведенной в приложении, отображены результаты изменения эксплицитных представлений в каждой из четырех сфер совместного творчества.

Тот факт, что наименьшее расширение эксплицитных представлений произошло в кооперативной сфере (только 11%), может, на наш взгляд, объясняться профессиональной принадлежностью группы испытуемых: поскольку испытуемые управленцы, то вполне объяснимо, что представления в данной сфере у них наиболее разработаны и что при описании процессов совместного творчества и управления ими больше упоминались аспекты кооперации, и организации взаимодействия в группе, нежели другие сферы. С другой стороны, интересно, что представления о кооперативной сфере совместного творчества значительно обогатились новым содержанием (56% испытуемых стали описывать процессы взаимодействия как развивающе-сотворческие), а также усложни-

лись (у 44% испытуемых). То есть представления о кооперативной сфере в большей степени подверглась рефлексивному переосмыслению, чем, например, представления об интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Эти результаты можно объяснить, если рассматривать их в ракурсе понятия «поля актуальной и потенциальной рефлексии», разработанного в диссертационном исследовании И.В. Байер (1997, с. 94, 134–138). В «поле актуальной рефлексии» входят те представления, которые для субъекта являются наиболее проблематичными и сомнительными и которые не отражают всю полноту тех проблемно-конфликтных ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться в своей деятельности, т. е. те представления субъекта, которые наиболее «готовы» к переосмыслению. Те же представления, по отношению к которым человеком обычно не разворачиваются процессы осмысления и переосмысления и которые для него в достаточно сильной степени очевидны, относятся к полю потенциальной рефлексии. В нашем случае можно говорить о том, что представления группы испытуемых о кооперативной сфере совместного творчества входили скорее в зону актуальной рефлексии, и поэтому именно в этой сфере представлений произошли значительные изменения в плане их содержания.

Наибольшее расширение эксплицитных представлений произошло в личностной сфере (у 56%). Также в данной сфере произошло и значительное проявление развивающе-сотворческого содержания представлений (у 78%). Здесь испытуемыми при характеристике совместного творчества стали отмечаться аспекты личностного развития его участников, важность высокой мотивированности членов группы на успех. Появление этих характеристик, по сравнению с диагностикой до рефлексивного практикума, может говорить о том, что именно в процессе рефлепрактикума испытуемые пережили личностный творческий рост и открыли для себя важность индивидуальной мотивации на успех как при совместном решении творческой задачи, так и при осмыслении феноменов и проблем группового инновационного взаимодействия.

Результаты динамики имплицитных представлений отображены ниже, в таблицах 7, 8 и диаграмме 1. Числовые данные в таблицах приведены в целом по всей группе. Как видно из таблиц, при решении первой, констатирующей задачи («Птицеферма») в группе было доминирование имплицитных представлений авторитарно-исполнительского типа (51%), на втором месте по частоте проявления находятся представления о демократическом сотрудничестве (30%), на третьем месте — представления о попустительско-конкурентном вза-

имодействии (14%), и менее всего проявлялись имплицитные представления развивающе-сотворческого типа (5%). Эти данные могут говорить о том, что при групповом взаимодействии представления авторитарно-исполнительского типа являются наиболее привычными и актуализируются в первую очередь. В группе это проявилось в предложении выбрать директора, который бы «всех организовывал», в авторитарной форме назначения «директором» на должности «главного бухгалтера» и «экономиста», в достаточно закрытой форме общения (со стороны «директора») и авторитарной форме принятия группового решения и ответственности за решение (принятие решения и ответственность за него были единоличными, со стороны директора). Такая актуализация представлений авторитарно-исполнительского типа, на наш взгляд, может быть вызвана имеющимся у испытуемых опытом управления и коллективного взаимодействия, который доминирует в их профессиональной среде и эффективность которого неоднократно для них подтверждалась.

Таблица 7. Имплицитные представления испытуемых основной группы при решении задачи до рефлексивного практикума («Птицеферма»).

	Попуст. -конкур.	Автор. -исполн.	Демокр. -сотрудн.	Развив. -сотворч.	Итого
Количество высказываний, раскрывающих имплицитные представления	17	62	36	6	121
Процент от числа классифицированных высказываний	14%	51%	30%	5%	100%

Следующими по частоте актуализации в группе являются представления типа «демократическое сотрудничество». Этот факт может свидетельствовать о том, что в ситуации, где не срабатывают авторитарно-исполнительские представления, начинают возникать представления о необходимости коллегиального, совместно-коллективного характера принятия решения. В группе это проявилось в запросе директором мнений членов группы, в откры-

той презентации людьми своих представлений о сущности решаемой проблемы и вариантах решения, в возникновении предложения о принятии группового решения путем голосования.

Принимая во внимание те политические, экономические и социальные преобразования, которые происходят за последние десять лет в России, и появившиеся тенденции к демократизации общества, можно понять тот факт, что и среди управленцев помимо традиционных понятий об авторитарно-исполнительском характере взаимодействия начинают появляться представления о демократическо-сотрудничающем типе взаимодействия. Однако данные представления еще не настолько проработаны и системны, как представления об авторитарно-исполнительском взаимодействии, что и объясняет в данном случае их подчиненный характер по отношению к последним.

Наименее актуализируемыми в процессе решения констатирующей задачи были представления о развивающе-сотворческом взаимодействии. Эти представления являлись наименее проработанными и системными, что, очевидно, связано с отсутствием у испытуемых сколько-нибудь целостного опыта развивающе-сотворческого взаимодействия и осмысления этого опыта.

В результате рефлексивного практикума произошло изменение по всем четырем типам имплицитных представлений (представленное на диаграмме 1). При решении группой зачетной задачи «Часовая фирма» в первую очередь проявлялись имплицитные представления о демократическом сотрудничестве (45%), т. е. в системе представлений членов группы о процессе совместного творчества они были доминирующими. По сравнению с актуализацией представлений этого типа в решении констатирующей задачи их проявление увеличилось в 1,5 раза или на 15% (с 30 до 45%).

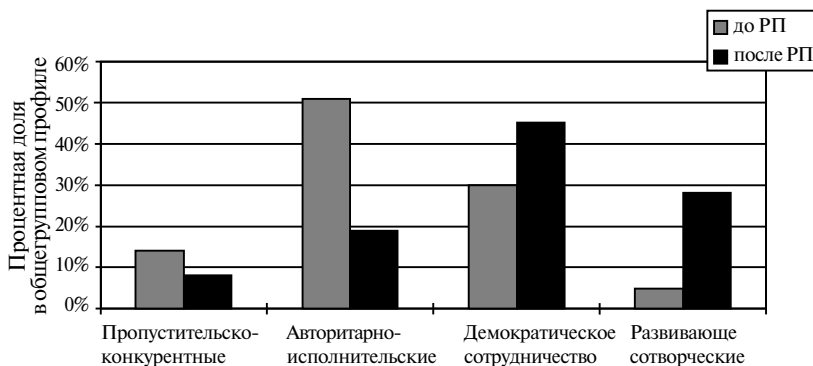
Таблица 8. Имплицитные представления испытуемых основной группы при решении задачи после рефлексивного практикума («Часовая фирма»).

	Попуст. -конкур.	Автор. -исполн.	Демокр. -сотрудн.	Развив. -сотворч.	Итого
Количество высказываний, раскрывающих имплицитные представления	12	27	67	42	149

Процент от числа классифицированных высказываний	8	19	45	28	100
--	---	----	----	----	-----

На втором месте по степени проявления оказались имплицитные представления развивающе-сотворческого типа (28%). Важным является тот факт, что актуализация имплицитных представлений развивающе-сотворческого типа при решении групповой зачетной задачи по сравнению с актуализацией этого типа регулятивов при решении констатирующей задачи возросла почти в шесть раз (с 5% до 28%) или на 23%. Таким образом, можно констатировать, что развивающе-сотворческие имплицитные представления подверглись большему изменению, чем представления типа «демократическое сотрудничество», поскольку возрастание в процентной доле этого типа представлений больше, чем возрастание в процентной доле представлений «демократическое сотрудничество».

Диаграмма 1. Динамика имплицитных представлений о совместном творчестве у испытуемых основной группы, произошедшая в результате рефлексивного практикума.



до РП — данные по решению констатирующей задачи (до рефлексивного практикума),
после РП — по решению зачетной задачи (после рефлексивного практикума).

Имплицитные представления авторитарно-исполнительского типа занимают третье место по степени актуализации (19%), и их актуализация в зачетной задаче по сравнению с констатирующей задачей сократилась почти в три раза или на 32% (с 51 до 19%).

Проявление имплицитных представлений попустительско-конкурентного типа заняло последнее, четвертое место. Актуализация этого типа имплицитных представлений уменьшилась в 1,8 раза или на 6% (с 14 до 8%).

Оценка статистической значимости в изменении типов имплицитных представлений дала следующие результаты.

Расчет критерия Вилкоксона относительно увеличения или уменьшения числа высказываний, проявляющих тот или иной тип имплицитных представлений, показал, что:

- 1) в количестве высказываний испытуемых, свидетельствующих об актуализации у них попустительско-конкурентных представлений о групповой работе, произошли изменения на уровне значимости $p < 0,10$ ($T=1; z=1,28$);
- 2) в количестве высказываний, проявляющих имплицитные представления авторитарно-исполнительского типа, значимых изменений не произошло ($T=27,5; z=0,90$);
- 3) возрастание количества высказываний, свидетельствующих об актуализации имплицитных представлений типа «демократическое сотрудничество», значимо на уровне $p < 0,02$ ($T=8,5; z=2,17$);
- 4) количество высказываний, проявляющих развивающе-сотворческие представления членов группы о совместной работе, возросло на уровне значимости $p < 0,003$ ($T=0; z=2,80$).

Подсчет критерия Вилкоксона по изменению процентной доли каждого типа имплицитных представлений в общегрупповом профиле показал, что здесь произошли следующие значимые изменения. Процентная доля высказываний, проявляющих попустительско-конкурентные имплицитные представления членов группы, снизилась на уровне значимости $p < 0,05$ ($T=4, z=1,69$). Значимость уменьшения доли высказываний, свидетельствующих об авторитарно-исполнительских имплицитных представлениях, не выявилась ($T=28, z=1,22, p < 0,11$). Увеличение доли высказываний, проявляющих представления типа «демократическое сотрудничество», значимо на уровне $p < 0,08$ ($T=25, z=1,43$). Возрастание доли высказываний, проявляющих развивающе-сотворческие представления, значимо на уровне $p < 0,003$ ($T=0, z=2,80$).

Оценка изменения числа случаев проявления каждого типа имплицитных представлений по критерию разности между долями в независимых выборках (Гласс Дж., Стэнли Дж., 1976) показала, что произошли значимые изменения по трем типам имплицитных представлений: авторитарно-исполнительским ($z=-5,71; p < 0,0001$), демократическому сотрудничеству ($z=2,58; p < 0,005$) и развивающе-сотворческим ($z=5,04; p < 0,0001$). Актуализация попустительско-

конкурентных имплицитных представлений снизилась на уровне значимости 0,06 ($z = -1,55$). Таким образом опора испытуемых на попустительско-конкурентные и авторитарно-исполнительские имплицитные представления в результате рефлексивного практикума значимо сократилась, а проявления имплицитных представлений о демократическом сотрудничестве и развивающе-сотворческом типе взаимодействия значимо увеличились.

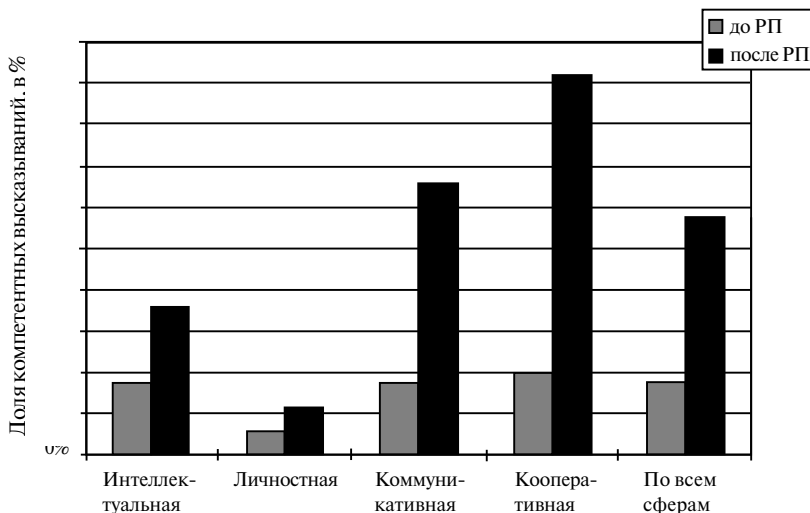
Из диаграммы можно сделать вывод о смене в группе ведущего типа имплицитных представлений — с авторитарно-исполнительского на демократически-сотруднические. Кроме того, если при решении группой констатирующей задачи в структуре имплицитных представлений группы развивающе-сотворческие представления были на последнем месте, то после рефлексивного практикума они заняли второе место. Авторитарно-исполнительские представления с первого места спустились на третье, конкурентные же представления, будучи сначала на третьем месте в структуре групповых представлений, после рефлексивного практикума оказались на последнем месте. Таким образом, по этим данным можно сделать заключение о том, что наши предвещающие эксперимент гипотезы подтвердились и что в имплицитных представлениях группы действительно наблюдается их смена на более конструктивные. Нашло ли это какое-либо отражение в повышении компетентности группы в совместном творчестве?

Диагностика компетентности в совместном творчестве при решении группой констатирующей и зачетной задач дала следующие результаты, представленные в таблице 9 и диаграмме 2.

Таблица 9. Компетентность в совместном творчестве в основной группе до и после рефлексивного практикума.

Доля компетентных высказываний в основной группе при решении творческой задачи	В интеллектуальной сфере	В личностной сфере	В коммуникативной сфере	В кооперативной сфере	По всем сферам
до рефлексивного практикума	9%	3%	9%	10%	9%
после рефлексивного практикума	18%	6%	33%	46%	29%

Диаграмма 2. Динамика компетентности в совместном творчестве у испытуемых основной группы (результаты по группе в целом).



До РП — данные по решению констатирующей задачи (до рефлексивного практикума), после РП — данные по решению зачетной задачи (после рефлексивного практикума).

Как видно из диаграммы, повышение компетентности произошло практически во всех сферах. Оценка статистической значимости этих изменений дала следующие результаты.

Согласно расчетам по Т-критерию Вилкоксона, увеличение числа компетентных высказываний статистически значимо в интеллектуальной сфере ($T=4, z=2,03, p<0,05$), в коммуникативной сфере ($T=0, z=3,05, p<0,002$) и в кооперативной сфере ($T=0, z=2,93, p<0,003$). Общее изменение компетентности в совместном творчестве, т. е. по всем сферам, также является статистически значимым ($T=1, z=3,10, p<0,001$). В личностной сфере число компетентных высказываний увеличилось у двух человек и уменьшилось у одного, таким образом в этой сфере значимых изменений не произошло ($T=2,5, z=0,91$).

Произведенная по t-критерию Стьюдента оценка изменения среднего количества компетентных высказываний в каждой сфере показала, что значимое возрастание компетентных высказываний произошло в интеллектуальной сфере ($t=-2,32, p<0,04$),

коммуникативной сфере ($t=-2,84$, $p<0,01$) и кооперативной сфере ($t=-3,18$, $p<0,01$), а также по всем четырем сферам ($t=-3,34$, $p<0,006$).

Оценка изменения индивидуальных относительных показателей компетентности в совместном творчестве (рассчитанных по процентной доле компетентных высказываний), произведенная на основании критерия знаков, показала, что значимое повышение компетентности произошло в коммуникативной ($p<0,05$) и кооперативной ($p<0,01$) сферах, а также по всей компетентности в целом ($p<0,01$).

Сравнение средних относительных показателей КСТ в группе до и после рефлексивного практикума по t -критерию Стьюдента выявило значимое возрастание относительного числа компетентных высказываний у испытуемых в коммуникативной сфере ($p<0,03$), кооперативной сфере ($p<0,003$) и по всем сферам вместе ($p<0,01$).

Оценка изменения относительных показателей компетентности группы в совместном творчестве по критерию разности между долями в независимых выборках 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 ($z=-4,43$; $p<0,0001$) и в кооперативной сфере ($z=-6,14$; $p<0,0001$), а также по всем сферам в целом ($z=-8,00$; $p<0,0001$).

Данные по высказываниям, отнесенным экспертами к некомпетентным, приведены в таблице 10. Оценка изменения относительной доли некомпетентных высказываний в группе (произведенная 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 $p<0,0001$. Таким образом, можно сказать, что снижение доли некомпетентных высказываний имеет статистическую значимость во всех сферах.

Использование нескольких статистических критериев дало нам следующую картину, отобразенную ниже, в таблице 11.

Таблица 10. Наличие некомпетентности в совместном творчестве в основной группе до и после рефлексивного практикума.

Доля компетентных высказываний в основной группе при решении творческой задачи	В интеллектуальной сфере	В личностной сфере	В коммуникативной сфере	В кооперативной сфере	По всем сферам
до рефлексивного практикума	2%	11%	4%	9%	5%
после рефлексивного практикума	0%	0%	3%	1%	0,01%

Таблица 11. Уровни значимости динамики КСТ по нескольким статистическим критериям.

	Повышение числа компетентных высказываний			Снижение числа некомпетентных высказываний
	по абсолютной величине	по относительной величине	по группе в целом	
типы критериев сферы совм. творч.	T-критерий Вилкоксона	критерий знаков	критерий разности между долями	критерий разности между долями
интеллектуальная	$p < 0,05$	повышение незначимо	$p < 0,03$	$p < 0,03$
личностная	повышение незначимо	повышение незначимо	повышение незначимо	$p < 0,05$
коммуникативная	$p < 0,002$	$p < 0,05$	$p < 0,0001$	$p < 0,10$
кооперативная	$p < 0,003$	$p < 0,01$	$p < 0,0001$	$p < 0,004$
по всем сферам	$p < 0,001$	$p < 0,01$	$p < 0,0001$	$p < 0,0001$

На основании данной таблицы можно констатировать, что наиболее высокий уровень значимости позитивных изменений наблюдается в кооперативной сфере компетентности (и по возрастанию числа компетентных высказываний и по убыванию числа некомпетентных высказываний). За ней по уровню значимости изменений следует коммуникативная сфера. На третьем месте по изменениям находится интеллектуальная сфера компетентности. В личностной сфере значимого увеличения компетентных высказываний не произошло, но имеется значимое снижение доли некомпетентных высказываний.

Такой характер изменения компетентности, где основное изменение произошло в кооперативной и коммуникативной сферах, может быть объяснен сделанным нами в развивающей части эксперимента большим акцентом на культивировании именно кооперативной и коммуникативной рефлексии. Этот акцент был вызван спецификой профессиональной принадлежности аудитории (управленцы), для которой важным является обогащение методов управления, организации группы людей, кооперации мыслей и действий своих сотрудников, а также понимание их индивидуальных особенностей.

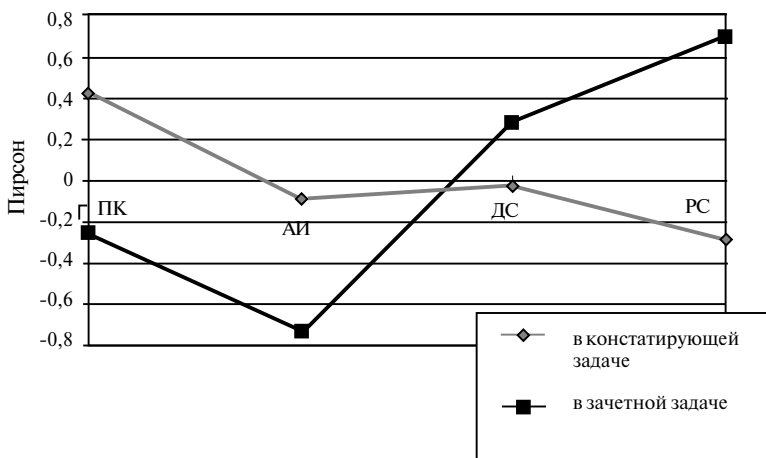
Для того чтобы определить, насколько компетентность в совместном творчестве (т. е. продвижение группы в направлении успешного решения) связана с определенным типом имплицитных представлений, и насколько изменение компетентности связано с изменением имплицитных представлений, нами был произведен подсчет коэффициента корреляции (r Пирсона) между относительным количеством компетентных высказываний испытуемых и относительной долей их высказываний, проявляющих каждый тип имплицитных представлений. Это дало нам результаты, приведенные ниже, в таблице 12.

Таблица 12. Взаимосвязь между компетентностью в сотворчестве и типами имплицитных представлений.

	попуст. -конкур.	авторит. -исполн.	демокр. -сотруд.	развив. -сотворч.
в констатирующей задаче	$r = 0,42$	-0,09	-0,03	-0,28
в зачетной задаче	$r = -0,25$	-0,72	0,28	0,69

Как видно из таблицы, 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 представления здесь занимают в общегрупповом профиле только 4%, можно сказать, что поведение в констатирующей задаче обусловлено в первую очередь авторитарно-исполнительскими (51%), а также демократическо-сотрудническими (26%) и попустительско-конкурентными (20%) представлениями, и 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 ($p < 0,01$) между долей компетентных высказываний испытуемого и долей высказываний, проявляющих его развивающе-сотворческие представления о ситуации, а также есть значимая отрицательная корреляция ($p < 0,01$) между долей компетентных высказываний субъекта и долей высказываний, проявляющих его авторитарно-исполнительские представления. Таким образом, значительное увеличение в общегрупповом профиле актуализации развивающе-сотворческого типа имплицитных представлений (30%) привело к тому, что у тех членов группы, у которых преобладала доля высказываний, проявля-

ющих данный тип представлений, групповое поведение также оценивалось как компетентное. 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 восприниматься членами группы как некомпетентное, т. е. явно 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 наш взгляд, интересным является тот факт, что хотя по частоте актуализации в процессе решения зачетной задачи развивающе-сотворческие имплицитные представления и уступают демократическо-сотрудническим имплицитным представлениям (28% против 45%), но при этом корреляция первых с компетентностью (0,69) выше, чем у вторых (0,28). Также и корреляция авторитарно-исполнительских высказываний и форм поведения с компетентностью в констатирующей задаче (-0,09) просто несравнима с корреляцией развивающе-сотворческих высказываний с компетентностью в зачетной задаче (0,69), хотя частота актуализации авторитарно-исполнительских имплицитных представлений в констатирующей задаче в 1,8 раза выше, чем частота актуализации развивающе-сотворческих имплицитных представлений в зачетной задаче. Данный факт наводит на мысль о том, что развивающе-сотворческие имплицитные

представления в целом являются более компетентной основой поведения при совместном решении творческой задачи, чем демократическо-сотруднические имплицитные представления, и значительно более компетентными, чем авторитарно-исполнительские имплицитные представления.

Интересными являются данные по динамике типов лидерства в совместном творчестве — интеллектуального, личностного, коммуникативного, кооперативного — которые входят в компетентное поведение при совместном творческом взаимодействии. Данные по числу и процентной доле высказываний каждого испытуемого, относящихся к тому или иному типу лидерства, как при решении констатирующей, так и при решении зачетной задачи приведены в приложении.

Если принять общее число лидерских высказываний, сделанных в группе при решении каждой задачи, за 100%, то в основной группе соотношение числа лидерских высказываний каждого типа до и после рефлепрактикума было следующим.

Таблица 13. Соотношение типов лидерства в основной группе при решении констатирующей и зачетной задач.

Типы лидерства:	Процентная доля групповых высказываний, проявляющих лидерство	
	в констатирующей задаче	в зачетной задаче
интеллектуальное	33%	25%
личностное	3%	1%
коммуникативное	37%	20%
кооперативное	27%	54%

Видно, что произошло перераспределение лидерских высказываний в сторону значительного повышения количества высказываний, относящихся к кооперативному лидерству (на 27%), при снижении доли высказываний из сферы коммуникативного лидерства (на 17%), из сферы интеллектуального лидерства (на 8%) и из сферы личностного лидерства (на 2%). Такая картина перераспределения

лидерских высказываний в сочетании с повышением компетентности группы в совместном творчестве позволяет сделать предположение о том, что именно акцент членов группы на сфере кооперации при решении зачетной задачи позволил им эффективно реализовать групповую активность в других сферах — сфере мышления о содержании задачи и сфере общения и взаимопонимания. В самом деле, если обратиться к протоколу решения зачетной задачи (см. приложение), то можно увидеть, что при решении этой задачи членами группы были использованы несколько форм организации внутригруппового взаимодействия. В частности, была организована работа в минигруппах по 4–5 человек, которая позволила каждому участнику большой группы в течение достаточного количества времени (11 минут) обсуждать вместе с партнерами предметное содержание задачи, высказывая свою точку зрения и выслушивая их мнения.

Очень важное свидетельство возрастания компетентности членов группы в совместном творчестве заключается в том, что если в решении констатирующей задачи имели место только две формы кооперации: общение «директора» с «членами трудового коллектива» и созданный позднее в группе «совет директоров» (который, правда, так и не смог себя реализовать), то при решении зачетной задачи форм групповой кооперации было уже четыре: высказывание своего мнения каждым участником по кругу, работа в минигруппах с представлением результатов на общий круг, моделирование «суда», делегирование группой полномочий принятия решения одному человеку.

Количество людей в группе, реализующих какие-либо лидерские функции, возросло с 57% (при констатирующей задаче) до 86% (при зачетной задаче). Этот факт говорит о том, что в результате рефлексивного практикума представления испытуемых о возможности проявления своей активности в группе изменились таким образом, что почти каждый член группы смог выступить в роли лидера по отношению к групповому процессу.

Что касается распределенности лидерства в групповом творческом взаимодействии между членами группы, то можно констатировать, что при решении зачетной задачи это распределение более равномерное, чем при решении констатирующей задачи. Статистически значимое снижение дисперсии между долями лидерского участия (которые были подсчитаны как процентная доля лидерских высказываний каждого члена группы в общем количестве всех лидерских высказываний в группе) наблюдается в интеллектуальной сфере (t Стьюдента = 2,16; уровень значимости $p < 0,05$), а также в коммуникативной сфере ($t = 2,03$; $p < 0,07$). В кооперативной сфере снижение дисперсии между процентными долями лидерс-

кого участия испытуемых также произошло, хотя и на статистически не значимом уровне ($t=1,75$; $p<0,11$). В личностной сфере какого-либо изменения дисперсии не произошло, т.к. здесь было только одно высказывание как при решении констатирующей, так и при решении зачетной задачи. В оценке всех сфер одновременно значимого снижения дисперсии также не наблюдается ($t=1,02$; $p<0,33$).

Основываясь на данных результатах, можно сделать вывод о том, что произошедшее в результате рефлексивного практикума изменение имплицитных представлений испытуемых позволило им (испытуемым) активизировать свое участие в решении задачи, выдвигая идеи по содержанию задачи и рефлексировав продвижение в предметно-операциональном плане (увеличение лидерских высказываний в интеллектуальной сфере), а кроме того участие испытуемых в выдвигании идей стало более равномерно распределенным по группе по сравнению с констатирующей задачей (о чем говорит снижение дисперсии между процентными долями лидерского участия в этой сфере). То есть перераспределение лидерских высказываний в интеллектуальной сфере говорит о процессе универсализации функции генератора идей в группе. Кроме того в группе наблюдается также универсализация роли коммуникативного лидера, что говорит о том, что члены группы стали вносить более или менее равномерный вклад в организацию взаимопонимания, прояснения позиций друг друга.

Возникает вопрос: насколько данный процесс универсализации лидерских функций оптимален для творческого коллектива? Здесь уместно вспомнить исследования Я.А. Пономарева относительно динамики ролевой структуры в группе при решении творческой задачи.

Согласно Я.А. Пономареву, переход группы в творческом процессе на интуитивный уровень мышления сопровождается своеобразным «размыванием» четко дифференцированной ролевой структуры, ее динамичностью. «Способность коллектива перейти на эти структурные уровни служит показателем его творческих возможностей, его способности решать творческие задачи» (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1983, с.295). Универсализация ролей в группе перекликается также с рассмотренным нами в первой главе таким типом кооперации в группе, как «единство-интеграция», описанным М.И. Найденовым (Найденов М.И., 1988). На наш взгляд, гибкая, динамичная ролевая структура в группе характерна именно для творческого коллектива, поскольку позволяет его сотрудникам при решении творческой задачи максимально полно актуализировать и переосмыслить свой опыт, что в свою очередь обуславливает наи-

большую полноту вариаций в подходе коллектива к пониманию и решению задачи, а значит и его творческую способность.

Таким образом, изменение имплицитных представлений членов группы на более конструктивные и повышение компетентности группы в совместном творчестве нашло свое отражение также в перераспределении лидерских высказываний в группе в сторону большей универсализации, т. е. относительно равномерного распределения лидерской функции в группе между ее представителями.

Что касается личностной сферы, то в ней малое количество компетентных высказываний (относительно других сфер) и отсутствие значимого повышения компетентности может быть объяснено тем, что сам процесс групповой работы главным образом ориентирует членов группы на высказывания относительно задачи, друг друга и группы в целом, нежели на высказывания по поводу самих себя, т. е. совместный характер решения творческой задачи побуждает главным образом к разворачиванию интеллектуальной, коммуникативной и кооперативной рефлексии, а не личностной. Таким образом, для выявления изменений в личностной компетентности методика анализа высказываний испытуемых при групповом решении задачи может быть не вполне адекватной. Для определения изменений в личностной сфере творческого мышления можно было бы предложить каждому испытуемому индивидуальную творческую задачу на констатирующем и зачетном этапе. Такой метод мог бы способствовать активному разворачиванию именно личностной сферы творческого мышления, что сделало бы возможным последующий анализ личностной компетентности и ее изменений. Тем не менее, можно сказать, что значимое снижение некомпетентных высказываний в личностной сфере в нашем случае является косвенным указанием на то, что самоотношение испытуемых к себе в процессе групповой работы стало более конструктивным.

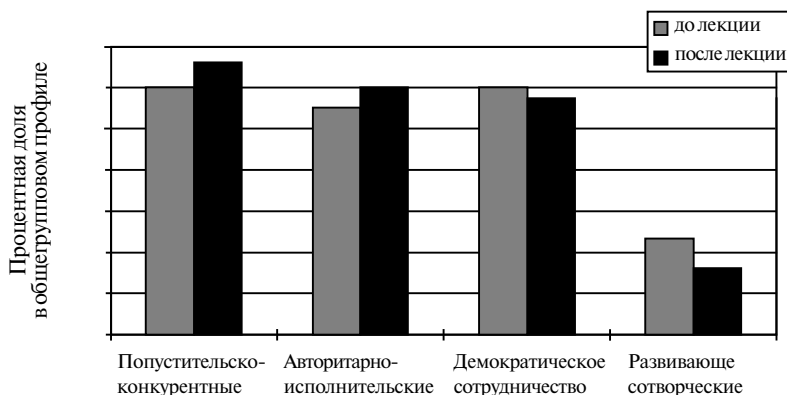
Таким образом на основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что в целом выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждается и что действительно активизация рефлексии имплицитных представлений обеспечивает их динамичность и изменение в направлении большей конструктивности, что находит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

В контрольной группе, в которой не проводился рефлексивный практикум, а читался спецкурс о социальной психологии коллектива и сотворческих процессах в коллективах, получились результаты, которые отличаются от результатов основной группы. Данные об имплицитных представлениях испытуемых о групповом решении творческих задач приведены ниже, в таблице 14 и диаграмме 4.

Таблица 14. Имплицитные представления испытуемых контрольной группы.

Тип имPLICITных представлений	попуст.- -конкур.	авторит. -исполн.	демокр. -сотруд.	развив. -сотворч.
Доля высказываний, проявляющих имPLICITные представления до лекций	30%	28%	30%	12%
после лекций	33%	29,8%	28,7%	8,5%

Диаграмма 4. ИмPLICITные представления испытуемых контрольной группы.



Как видно из таблицы и диаграммы, имPLICITные представления испытуемых контрольной группы не претерпели сильных изменений. Сравнение процентных долей высказываний, проявляющих каждый тип имPLICITных представлений до и после лекционного спецкурса, по критерию разности между долями в независимых выборах дало следующие результаты:

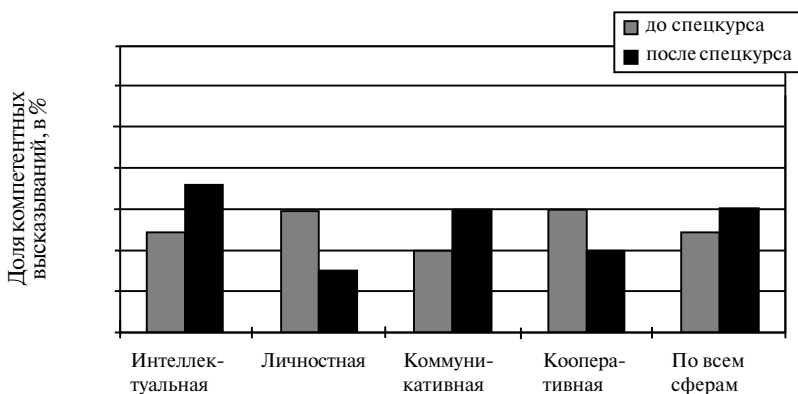
- 1) в высказываниях, проявляющих попустительно-конкурентный тип имPLICITных представлений, $z = -0,39$ (при критическом значении $z = 1,65$);

- 2) в высказываниях, проявляющих авторитарно-исполнительские имплицитные представления, $z=-0,20$ (при критическом значении $z=1,65$);
- 3) в высказываниях, проявляющих имплицитные представления типа «демократическое сотрудничество», $z=0,17$ (при критическом значении $z=-1,65$);
- 4) в высказываниях, проявляющих имплицитные представления развивающе-сотворческого типа, $z=0,65$ (при критическом значении $z=-1,65$). Таким образом, наибольшие изменения наблюдаются в имплицитных представлениях попустительско-конкурентного типа (повышение актуализации с 30 до 33%) и в развивающе-сотворческих имплицитных представлениях (снижение актуализации с 12 до 8,5%), однако эти изменения, как и по другим типам имплицитных представлений, не являются статистически значимыми.

Оценка изменения доли высказываний, проявляющих каждый тип имплицитных представлений, по Т-критерию Вилкоксона также не выявила значимости ни в одном из четырех типов. Для высказываний попустительско-конкурентного типа $T=6$; авторитарно-исполнительского типа $T=6$; типа «демократическое сотрудничество» $T=6,5$; развивающе-сотворческого типа $T=6$. Эти значения T превышают критическое значение T при уровне значимости $p<0,05$, которое равно 2.

Результаты изменения компетентности в совместном творчестве у испытуемых контрольной группы отображены ниже, на диаграмме 5.

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



Изменения у контрольной группы в компетентности по четырем сферам совместного творчества не являются статистически значимыми. В интеллектуальной сфере произошло повышение доли компетентных высказываний с 5 до 7%, т. е. на 2% ($z=-1,58$, при критическом значении $z=-1,96$ либо $z=1,96$); в личностной сфере доля компетентных высказываний снизилась с 6% до 3%, т. е. на 3% ($z=0,84$); в коммуникативной сфере доля компетентных высказываний увеличилась с 4 до 6%, т. е. на 2% ($z=-0,94$); в кооперативной сфере произошло снижение доли компетентных высказываний с 6 до 4%, т. е. на 2% ($z=1,19$). Таким образом, данные изменения достаточно малы, чтобы можно было говорить об их неслучайном характере (диаграмма 5). Общее повышение компетентности группы на 1% (с 5 до 6%) также не является статистически значимым ($z=1$).

Интересно сопоставление распределений лидерских высказываний по типам в контрольной группе при решении констатирующей и зачетной задач (см. таблицу 15).

Таблица 15. Проявление типов лидерства в контрольной группе.

Типы лидерства:	Процентная доля групповых высказываний, проявляющих лидерство	
	в констатирующей задаче	в зачетной задаче
интеллектуальное	46	52
личностное	0	2
коммуникативное	35	33
кооперативное	19	14

Из таблицы видно, что по сравнению с основной группой в контрольной группе в сфере кооперативного лидерства произошло не увеличение, а уменьшение доли лидерских высказываний (на 5%). Причем и при решении констатирующей, и при решении зачетной задачи в группе наблюдается доминирование высказываний из сферы интеллектуального лидерства (практически половина

всех лидерских высказываний), для которого характерна постановка интеллектуально-рефлексивных вопросов, побуждающих к углублению в предметную суть задачи, и генерирование идей о возможных путях решения. Заметим, что при решении группой зачетной задачи данные функции лидерства протекают на фоне нарастания межличностной конфликтности, вызванной противоположностью исходных предметных предпосылок членов группы. Вероятно, отсутствие акцента на организации процесса кооперации в данной группе не позволило ей работать над синтезом противоположных предпосылок и достижением конструктивного компромисса.

Оценка того, насколько снизился разброс (дисперсия) между процентными долями лидерского участия испытуемых в групповой работе (рассчитанная по t -критерию Стьюдента), показала, что в контрольной группе ни в одной сфере совместного творчества не наблюдается значимого снижения дисперсии. В интеллектуальной сфере $t=1,20$ ($p<0,29$), в коммуникативной сфере $t=1,32$ ($p<0,25$), в кооперативной сфере $t=1,03$ ($p<0,35$), по всем сферам вместе $t=1,21$ ($p<0,29$).

Таким образом, 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.

Помимо количественного анализа процессов группового взаимодействия был проведен также их качественный анализ. При этом получились следующие интересные факты.

Проявился феномен постепенной смены имплицитных представлений в целостном процессе групповой работы. Так например, у испытуемого из основной группы А.Л. (задача «Птицеферма») в начале процесса решения задачи, при определении членов группы на должности главного бухгалтера и экономиста, сначала проявились имплицитные представления о демократическом сотрудничестве (реализовавшиеся в форме предложения: «Я ишу главного бухгалтера и экономиста. Пожалуйста, добровольцы»), а затем, когда данный тип взаимодействия себя не оправдал (никто из группы не согласился на эти должности), проявился авторитарно-исполнительский тип взаимодействия (реализовавшийся в назначении конкретных членов группы на данные роли).

В процессе решения основной группой задачи «Часовая фирма» у А.Л. также произошла постепенная смена имплицитных

представлений в целостном процессе (от демократических к конкурентным). Причем при доминировании конкурентных имплицитных представлений у этого члена группы у других начинают ярко проявляться представления типа «демократическое сотрудничество», по-видимому, для уравнивания группы.

Не всегда оказалось возможным выделить имплицитные представления «в чистом виде», т. е. иногда человек проявлял смешанный тип имплицитных представлений. Например, при наличии в группе двух лидеров, стремящихся проявить свою компетентность в задаче и не идущих на сотрудничество друг с другом, их отношения складываются по типу конкурентного взаимодействия, а отношения между лидерами и остальными членами группы — по типу авторитарно-исполнительского взаимодействия (П.А. и О.Л. в контрольной группе). Таким образом, проявление у индивидуума той или иной имплицитной теории совместного творчества зависит от того, по отношению к кому он осуществляет поведение.

Смешанность регулятивов поведения проявилась также в том случае, когда субъект пытался убедить группу в правильности своей точки зрения (т. е. действуя по типу авторитарно-исполнительского взаимодействия), но после нескольких неудачных попыток решил удовлетворяться тем, что по крайней мере он сам остался уверен в своей правоте, т. е. занял позицию обособления от группы (конкурентные отношения) — П.А. в задаче «Часовая фирма». Таким образом можно предположить, что существует динамика имплицитных представлений субъекта об эффективном пути организации совместного творчества в самом процессе совместного творчества, и эта динамика, по-видимому, происходит в зависимости от того, каким образом разворачивается процесс группового взаимодействия и как группа реагирует на поведение данного субъекта.

В ходе анализа речевой продукции членов групповой работы выявился новый тип имплицитных представлений, регулирующих поведение человека — представлений о манипулятивном лидерстве. Это такой вид лидерства, при котором человек фактически навязывает свою точку зрения и представляет ее как единственно правильную в группе и от всей группы, но делает это не по праву, установленному группой, а «теневым» способом, и при этом отвергает необходимость директора в группе, который принимает окончательное решение (при этом сам фактически являясь таким человеком). Такое поведение проявилось у испытуемого основной группы А.Л. при решении зачетной

задачи. Вполне возможно, что «манипулятивное лидерство» — это переходный этап между авторитарно-исполнительским типом поведения и демократическим сотрудничеством. Поэтому можно сказать, что групповое взаимодействие участников разрешения проблемно-конфликтной ситуации является условием для возникновения неустойчивых, синкретичных, смешанных представлений, являющихся некоторыми протоформами для их дальнейшего усложнения и появления эксплицитных и имплицитных представлений, обеспечивающих компетентность в совместном творчестве.

Интересным аспектом с точки зрения анализа высказываний, проявляющих имплицитные представления субъекта, является употребление местоимений в групповом общении. Так, в контрольной группе П.А. при решении задачи «Часовая фирма», отстаивая свою точку зрения и полемизируя с кем-либо из группы, часто употребляет местоимение «вы», т. е. как бы обращается ко всей группе, хотя говорит при этом с одним человеком, и только этот человек в данный момент ему возражает. Такая проговорка может свидетельствовать о том, что на имплицитном уровне он ведет полемику со всей группой, и в лице того человека, который с ним непосредственно говорит, он видит олицетворение мнения всей группы, которое противоположно его собственной позиции.

Такое явление отчасти может быть вызвано полоролевой идентификацией (он единственный мужчина в группе, а все остальные женщины), которая может «входить в резонанс» с различием мнений, таким образом усиливая ощущение противоречия. Данное наше предположение подтверждается рядом высказываний как самого этого испытуемого, так и других членов группы в самом процессе совместного решения задачи (П.А.: «Право же, дамы, я умываю руки. С вами сложно.», В.Т.: «Это мужская логика. Если бы был еще один мужчина, было бы другое дело»). Заметим, что данное имплицитное представление, проявившееся у П.А., может вести к эскалации конфликтности в группе, поскольку актуализирует в группе неконструктивные стереотипы отношений между мужчинами и женщинами, препятствующие достижению взаимопонимания.

Достаточно важным является проследивание механизма образования конфликтных отношений в группе при решении творческой задачи. Так, в процессе решения контрольной группой задачи «Часовая фирма» происходит нарастание конфликтности. Первоначальной предпосылкой этой конфликтности явилась раз-

ница в интерпретации исходных условий членами группы (одной стороной допускалось, что фирма может произвести бракованные часы, другая же сторона изначально исходила из того, что часы произведены качественные). Такая разница в понимании, с самого начала являясь только проблемным моментом, просуществовала на протяжении всего процесса взаимодействия и переросла в межличностную конфликтность. Механизмом возникновения межличностной конфликтности явился спор. П.А. никак не мог реализовать свой путь решения, поскольку в процессе его рассуждения другие члены группы его постоянно прерывали, высказывая свое несогласие («Это не важно», «Ну откуда ты это знаешь? Успокойся и прочитай внимательно», «Это замкнутый круг» и др.).

В свою очередь прерывания и возражения со стороны партнеров были вызваны конкурентной и авторитарной позицией П.А., его неприятием позиций своих партнеров и стремлением во что бы то ни стало убедить остальных в правильности своей точки зрения, что неоднократно проявлялось в его высказываниях («Не то мы сейчас обсуждаем», «Дело в том, что я еще раз объясняю, уже третий раз сегодня, что мы не можем заменить их на другую партию», «Пока мы уходим куда-то очень далеко», «К черту экспертизу!», «Вот черт побери! Почему у меня нет пулемета?», «Вот как раз наше решение это, оно наиболее абсурдно», «Все убеждены в моей правоте в данном случае?»), а также в категоричном характере его заявлений, формы общения («Так, але, подождите», «Нет, мы не можем [устранить неполадку]», «Почему тебя это не устраивает?» и др.). Спор проявлялся в том, что параллельно происходили два процесса: представление точки зрения одним человеком (П.А.) и отношение к ней (в данном случае — несогласие, возражение, критика) со стороны других (О.Л., И.Р., И.Н., А.Н.). Такое одновременное протекание двух встречных (в данном случае — разнонаправленных, взаимотормозящих) процессов вызвано самой формой представления точки зрения, поскольку П.А., высказывая свое мнение, одновременно как бы включал в процесс своего рассуждения других членов группы путем задавания вопросов («Вот пять секунд за час. Много это или мало?», «Так, теперь что мы можем сказать за сутки? Насколько могут уйти вперед наши часы?») и предложений подумать совместно («Давайте сами придумаем доказательство того, что наши часы правильны», «Вот теперь давайте думать»).

Можно сделать некоторые выводы по оптимизации группового взаимодействия при решении творческой задачи. Так, если в группе существуют разные представления о возможных путях

решения задачи, то сначала необходимо создать условия для целостного представления своей точки зрения тому члену группы, который хочет предложить свой взгляд на разрешение проблемно-конфликтной ситуации, после чего остальные члены группы могут высказывать свое отношение к данной позиции. Такая последовательность в организации взаимодействия позволит говорящему целостным образом представить мнение, а слушающим — целостным образом отнестись к нему. Это особенно важно в том случае, если у тех, кто выслушивает мнение, есть несогласие с представляемой позицией. Если же данные два процесса (представление точки зрения и высказывание отношения к ней) идут параллельно, это нарушает целостность группового мышления, поскольку не дает возможности говорящему полностью представить свою точку зрения, а слушающим — выразить свое отношение, что увеличивает напряженность общения и ведет к эскалации конфликтности.

Примером последовательности в организации процесса совместного творчества может являться взаимодействие основной группы при решении той же задачи — «Часовая фирма». Так, после работы участников в минигруппах, когда минигруппы высказывают свои представления о причине претензий к часовой фирме и контрагументах, которые можно привести в ответ, Н.А. пытается высказать свое отношение («Вы сейчас напоминаете мне представителей авиакомпаний, которые доказывают нам, что наши часы неточные») к точке зрения, представленной первой группой. Однако, высказывание ею своего отношения могло бы повлечь за собой высказывания своих отношений со стороны других членов группы и послужить причиной незапланированной дискуссии, которая помешала бы участникам других минигрупп высказать свои наработанные идеи, поэтому члены группы останавливают ее («Подождите, мы сейчас не обсуждаем», «Давайте по кругу, потому что иначе мы...»), после чего слово предоставляется второй минигруппе. Такой способ взаимодействия является примером групповой рефлексивной самоорганизации.

Имплицитные представления членов группы о процессе совместного творческого взаимодействия эксплицируются в «переломных точках» группового процесса, т. е. когда в группе возникает некоторая проблема, требующая разрешения. При этом эксплицируются представления членов группы о том, каким образом разрешить возникшее противоречие. Моменты экспликации и взаимодействия между собой представлений разных членов группы и есть кульминационные моменты процесса груп-

повой рефлексии. Возникающие в этом процессе новые представления как о формах группового взаимодействия и общения, так и о путях решения задачи, которые затем становятся регулятивами поведения отдельных членов группы и всей группы в целом и которые вместе с тем являются результатом групповой рефлексии (т. е. обсуждения, переосмысления и развития) можно назвать «рефлексивно-инновационными представлениями».

2.8. Общие выводы теоретико-эмпирического исследования

На первом этапе проведенного исследования выявилось, что активизация рефлексивных процессов влияет на повышение готовности коллектива к осуществлению совместной инновационной деятельности, а также ведет к появлению инноваций в профессиональной деятельности коллектива во всех четырех сферах совместного творчества: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной.

Эти результаты побудили нас к исследованию влияния рефлексии на изменение глубинных психологических структур, обуславливающих как повышение готовности коллектива к совместному творчеству, так и появление инноваций в профессиональной деятельности коллектива. Согласно нашим теоретическим предпосылкам, такими психологическими структурами являются имплицитные представления субъекта о процессе совместного творчества.

Результаты исследования условий динамики эксплицитных и имплицитных представлений субъекта о совместном творчестве подтвердили выдвинутую нами гипотезу о роли рефлексии в этой динамике. На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Удалось теоретически дифференцировать и эмпирически выявить существование четырех типов эксплицитных и имплицитных представлений о процессе совместного творчества: попустительско-конкурентных, авторитарно-исполнительских, демократическо-сотруднических, развивающе-сотворческих. Попустительско-конкурентные представления характеризуют позицию субъекта, предполагающую эффективность спора, конкуренции между членами группы при решении творческой задачи и отсутствие четкой организационной структуры взаимодействия в группе. Авторитарно-исполнительские представления предполагают эффективность групповой сотворческой

работы при наличии сильного лидера, который четко распределяет обязанности между членами группы, и подчинении ему остальных участников групповой работы. Согласно этому типу представлений, на роль лидера больше подходит человек с большим опытом работы и чертами харизматического лидера. Для демократическо-сотруднических представлений характерно полагание эффективности сотворческого процесса в группе при коллективно-коллегиальном способе принятия решения в группе и подчинении меньшинства группы большинству. Согласно развивающе-сотворческим представлениям, процесс совместного творчества предполагают возможность всем членам группы высказать свою точку зрения по существу решаемой проблемы и предложить пути ее решения, причем ценностно-предметные позиции каждого участника совместного творчества могут быть ресурсом и условием развития остальных членов группы, и общий процесс совместного решения задачи по настоящему ценен в том случае, когда он является развивающим для всех его участников.

2. Раскрыто понятие компетентности в совместном творчестве, которое представляет собой способность субъекта наиболее продуктивно и гармонично выстраивать процесс группового решения задачи, требующей творческих усилий от всех членов группы. Компетентность в совместном творчестве в содержательном плане опирается на развивающе-сотворческие представления о групповом решении творческой задачи; в структурном — содержит два типа представлений: эксплицитные и имплицитные, которые включают в себя суждения о четырех сферах совместного творчества: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной; в динамическом — предполагает разворачивание рефлексивных процессов в группе при разрешении групповой проблемно-конфликтной ситуации, а также осуществление четырех типов лидерства при совместном творчестве: интеллектуального, личностного, коммуникативного, кооперативного.
3. Определена роль рефлексии в динамике эксплицитных и имплицитных представлений: рефлексия эксплицитных и имплицитных представлений о совместном творчестве обуславливает их изменение, что проявляется в повышении компетентности субъекта в совместном творчестве. В нашем исследовании влияние рефлексивного практикума проявилось в том, что у группы испытуемых произошло значимое уменьшение случаев проявления попуститель-

ко-конкурентных и авторитарно-исполнительских имплицитных представлений при групповой работе по решению творческой задачи, а также произошло увеличение случаев актуализации и реализации демократически-сотруднических и развивающе-сотворческих имплицитных представлений. Динамика эксплицитных представлений проявилась в появлении развивающе-сотворческого содержания этих представлений.

4. Рефлексивно-инновационный практикум, по сравнению с лекционно-дидактическими методами преподавания, является более эффективным методом развития компетентности в совместном творчестве, поскольку позволяет изменять имплицитные представления субъекта, являющиеся регулятивами его поведения в реальной ситуации.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Акцент членов группы на кооперативном аспекте групповой работы при решении творческой задачи позволяет им успешно реализовывать свою активность в остальных сферах совместного творчества: интеллектуальной, коммуникативной, личностной.

Можно сформулировать следующие рекомендации по оптимизации компетентности в совместном творчестве. Рефлексивно-инновационные методы развития можно рекомендовать

к включению в обучающие программы повышения квалификации руководителей и делать их методической основой для повышения компетентности руководителей в вопросах управления групповой (коллективной) работой при разрешении сложных, нестандартных ситуаций, требующих творческого подхода.

Вместе с тем, составление конкретной психолого-педагогической программы должно учитывать контингент слушателей, специфику их сферы деятельности, психологические особенности, поскольку сами рефлексивные методы оптимизации компетентности в совместном творчестве не носят рецептурный характер и могут дорабатываться и развиваться в зависимости от ожиданий аудитории и целей, которые ставит психолог.

Концептуальное проектирование практики творческого развития коллектива (на примере образовательного учреждения)

В данной части монографии описываются теоретические предпосылки и организационно-методические принципы, на которых выстраивается программа рефлексивно-инновационного развития образовательного учреждения. Данная программа опирается на представления о рефлексивных механизмах развития компетентности в совместном творчестве. Описывается также практический опыт реализации этой программы в одной из московских школ.

Социокультурные предпосылки инновационного развития системы образования

Сформировавшаяся в тоталитарном государстве система образования, при всех своих очевидных достижениях, вынуждена меняться. Кроме того, высокий потенциал развития накоплен и в самой системе образования. Потребность в изменениях давно осознана педагогическим сообществом, что в самом начале процессов демократизации российского общества привело к бурному всплеску различных экспериментов и инноваций.

В настоящее время отчетливо сформировались основные тенденции развития образования.

1. Гуманизация образования — переход от манипулирования учеником, как объектом педагогического воздействия, к созданию условий развития ребенка как самоценной в своей уникальности личности и самостоятельного субъекта образовательной деятельности.
2. Уникализация образования — формирование широкого многообразия различных учебных заведений с собственной педагогической концепцией, появление потребности в педагогах, способных самостоятельно разрабатывать уникальные авторские программы.

3. Дифференциация образования — ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей, учет индивидуальных особенностей учащихся и их интересов. В связи с этим возникают специализированные образовательные учреждения (гимназии, лицеи, колледжи и т. п. с углубленным изучением ряда предметов).
4. Повышение ответственности и самостоятельности педагогов — педагог становится не слепым транслятором эрзацев идеологизированной культуры, а рефлектирующим субъектом формирования и развития культурных общечеловеческих и национальных ценностей. Основным направлением деятельности педагога становится развитие творческого потенциала ребенка и включение его в процесс созидания индивидуальных и общекультурных ценностей, а не просто потребления или даже их разрушения в условиях усиливающейся криминализации нашего общества.
5. Осознание самоценности развития — развитие становится не просто переходом от одного состояния (несовершенного) к другому (идеальному), а способом существования отдельных педагогов и целых педагогических коллективов. Только перманентное развитие позволяет с опережением решать те проблемы, которое ставит перед образованием общество и создавать условия для формирования и реализации творческого потенциала педагогов и детей.

Однако реализация вышеназванных тенденций сталкивается с рядом проблем, как внешних (отсутствие достаточного финансирования образования, низкие зарплаты учителей, низкий социальный статус профессии педагога, подчас конкурентный характер отношений между образовательными учреждениями), так и внутренних (инерционность сознания, жесткая нормированность педагогического мышления и жизнедеятельности коллектива образовательного учреждения), справиться с которыми самостоятельно многие педагогические коллективы не могут. Сложившаяся система образования обладает огромной инерцией. Поэтому возникает соблазн «революционной перестройки», которая разрушает сложившиеся традиции, способствует утрате ценного педагогического опыта и уходу квалифицированных педагогов, порождает разрушительные конфликты внутри педагогических коллективов. С другой стороны, неумелое реформирование делает процесс развития долгим и малоэффективным, что приводит к разочарованиям и «выученной беспомощности». Такое разочарование может надолго законсервировать сложившееся педагогиче-

ские стереотипы, некоторые из которых действительно мешают работе педагогов в современных условиях.

Организация инновационных процессов требует особой квалификации. Любые преобразования повышают неопределенность, порождают ощущение опасности, требуют особых, часто значительных, затрат (что отмечают многие опрошенные нами директора школ). Некоторые педагоги рассматривают инновационные процессы, как покушение на свой профессиональный авторитет, а ценность развития воспринимается ими, как попытка дискредитации их профессионального опыта, что приводит к неуверенности в собственных силах или порождает агрессию. Появление в школе инноваторов может приводить к возникновению конфликтов и к развалу всего коллектива (часто подобными горе-инноваторами оказываются либо по неведению, либо по осозанным профессиональным псевдоценностям практически психологи, не имеющие специальной подготовки для работы со сложившимися педагогическими коллективами).

Таким образом, возникает дилемма: либо изгонять из образовательного учреждения инноваторов, либо создавать условия для творческого развития всех педагогов. Именно последний вариант решения проблемы и требует от педагогического коллектива и его руководителей развития компетентности в совместном творчестве.

Часто развитие (инновация) понимается, как поиск «идеальных» методик и программ, а также их внедрение в образовательный процесс. Однако, если внедрение этих программ и методик не сопровождается их творческим переосмыслением, они мало что меняют в сути педагогического процесса.

Стихийное развитие, как видно, приводит к нежелаемым конфликтам, еще большей консервации педагогической практики, либо, если оно все-таки успешно, обходится очень дорого. Проблемы инициации и оптимизации развития образовательных учреждений может брать на себя и по содержанию, и по форме новая модель психологической службы — инновационно-психологический центр (ИПЦ), входящий в структуру окружного учебно-методического центра.

Основной смысл новой модели психологической службы состоит в том, что ее деятельность выстроена не на принципе ситуативного обслуживания нужд отдельных элементов образовательной системы, а на принципе целостного обеспечения психологических условий развития последней. При этом главным организационно-кадровым принципом работы этой модели является создание гибких межшкольных психологических команд, которые в дальнейшем

могут стать основой муниципальных центров многопрофильной и многофункциональной психологической деятельности не только для образовательных учреждений микрорайонов округа, но и психологического сервиса всего его социокультурного пространства. По существу, эта модель представляет собой особый вид психолого-педагогической технологии, поскольку она выстроена не только на концептуальном, но и организационно-методическом, а также на профессионально-кадровом уровне. Подробное ее описание дано в Программе развития образовательной системы Северо-Восточного округа г. Москвы (1995 г.).

Сотрудники лаборатории социально-психологических проблем Учебно-методического Центра Северо-Восточного округа г. Москвы, работающие над созданием ИПЦ в данном округе, осваивают новый способ получения учителем нового знания о педагогическом процессе. Этот способ, в общих чертах, состоит в следующем: организуется взаимодействие сотрудников ИПЦ и учителей, социальных педагогов, воспитателей детских садов и других работников сферы образования, в решении тех проблем, которые выдвигает современная социокультурная ситуация. Взаимодействующие стороны образуют объемное видение педагогической реальности. В совместной деятельности — игровых и рефлексивных практиках, тренингах, семинарах, которые проводятся в нестандартных формах, происходит процесс осмысления и переосмысления (рефлексии), а значит, создание нового, педагогического опыта. Эти способы получения знания являются инновационными по своему характеру и находятся как бы в альтернативе к традиционному способу получения знаний путем репродуктивного усвоения готовых образцов и теорий.

Главным нашим постулатом является утверждение принципиальной возможности изменения сознания и деятельности педагога путем создания условий для переосмысления, рефлексии им своего педагогического опыта. Процесс переосмысления определяется как парадоксальный. Это означает: педагог только тогда может стать Учителем, то есть создателем творческой личности, если на каждом шаге своей профессиональной деятельности он преодолевает консерватизм собственной педагогичности, т. е. своих индивидуальных и общепрофессиональных стереотипов.

С психологической точки зрения педагог вовлекается психологами-рефлепрактиками в процесс рефлексии своего педагогического опыта. Это означает, что человек, осмысляя сущность своего опыта, вычленяет те смыслы, которые мешают его творческому движению, стереотипы, которые блокируют понимание и преодоле-

ние тупиков деятельности. Происходит процесс переосмысления оснований деятельности, процесс порождения новых смыслов и ценностей, культивируется рефлексивно-творческий процесс. Только тот рефлексивный процесс можно считать завершенным, в результате которого «пришло» принципиально новое решение, то есть сознание как бы выходит за свои границы, создавая новые смыслы и сущности.

Программа работы ИПЦ с каждым конкретным педагогическим коллективом разрабатывается с учетом его специфики, актуальных управленческих, социально-психологических и педагогических проблем.

3.2. Концептуальные основы построения программы инновационного развития педагогического коллектива

Планирование и реализация программы творческого развития коллектива (не только педагогического, но и любого другого) является, пожалуй, одним из наиболее сложных видов психологической практики, и в первую очередь эта сложность связана с необходимостью учета разнообразия проблемных и конфликтных моментов, которые сопровождают любой процесс развития. Для того чтобы уменьшить их непредсказуемое и деструктивное влияние на само развитие, при построении программы необходимо исходить из той социально-психологической структуры коллектива, которая сложилась в нем на момент разработки программы. Сделаем небольшой теоретический обзор возможных вариантов этой структуры и тех условий творческого развития коллектива, которые ею обуславливаются.

3.2.1. Социально-психологическая структура коллектива и его перспективы в творческом развитии

Из всех разнообразных факторов, влияющих на процесс творческого развития коллектива, можно выделить два основных фактора, которые, на наш взгляд, являются наиболее важными и определяющими. Первый фактор — компетентность сотрудников коллектива в совместном решении творческих задач и более широко — в организации процесса совместного творческого поиска в коллективе (в дальнейшем тексте «сотворческая компетентность»), а также равномерность или неравномерность распределения сотворческой компетентности среди сотрудников коллек-

тива. Еще раз повторимся, что под сотворческой компетентностью мы понимаем способность членов коллектива наиболее продуктивно и гармонично организовывать процесс совместного взаимодействия при решении таких проблем и задач, которые выходят за рамки опыта всех сотрудников коллектива, включая и наиболее способных и опытных, и которые именно в этом смысле и являются задачами на совместное творчество. Под распределением же сотворческой компетентности в коллективе имеется в виду то, насколько значительна часть его сотрудников, обладающих этой компетентностью — все сотрудники, кто-то из коллектива, либо никто. Здесь мы не будем более детально конкретизировать сотворческую компетентность и рассматривать различные ее подвиды (интеллектуальный, личностный, коммуникативный, кооперативный), поскольку такое рассмотрение значительно усложнило бы картину возможных путей творческого развития коллектива, и этот анализ не входит в задачи данного заключения.

В качестве второго фактора выступает лидерская активность в коллективе, под которой понимается взятие сотрудником коллектива на себя инициативы в решении какой-либо задачи, а также его умение организовать для ее решения других членов коллектива. Заметим, что лидерская активность может быть как сотворчески компетентной, так и некомпетентной. Кроме того, как и в первом случае, важно распределение лидерской активности в коллективе — реализуется ли она всеми членами коллектива, кем-то из коллектива, или никем. Принимая во внимание тот факт, что в социальной психологии описывается множество различных видов лидерства: например, эмоциональное, интеллектуальное, межличностное лидерство и т. п., а также существует множество самих классификаций, мы опять же подчеркнем, что не будем останавливаться на этих отдельных видах лидерства и направим свое внимание на наиболее широкое понимание лидерской активности в коллективе.

Комбинирование этих двух факторов (сотворческая компетентность и лидерская активность, а также их распределение в коллективе) дает нам шесть возможных вариантов социально-психологической структуры коллектива, которые в схематичном виде изображены ниже, на рис. 10. Большими кругами в каждом из шести случаев обозначен целостный коллектив, а маленькими кругами с буквой А — человек или группа людей, являющиеся носителями лидерской активности в коллективе.

Заранее оговоримся, что здесь авторы отнюдь не претендуют на полное и исчерпывающее описание социально-психологиче-

ской структуры коллектива вообще, поскольку данный вопрос чрезвычайно сложен и широк, чтобы его можно было раскрыть в одном параграфе. Здесь нас интересует именно то, какая «траектория» творческого развития коллектива возможна в том или ином случае, поэтому мы ограничиваемся только вышеупомянутыми двумя факторами, а рассматриваемые нами варианты можно было бы назвать «творческая социально-психологическая структура коллектива». Причем, стоит отметить, что, в зависимости от разных типов и уровней сложности возникающих перед коллективом творческих задач, в нем могут складываться разные системы взаимоотношений, проявляться разные типы творческой компетентности, а также и лидерская активность может реализовываться разными людьми. Поэтому рассматриваемые нами варианты структуры могут носить для одного и того же коллектива не абсолютный (жестко закрепленный), а относительный характер (гибкий и меняющийся в зависимости от разных типов задач).

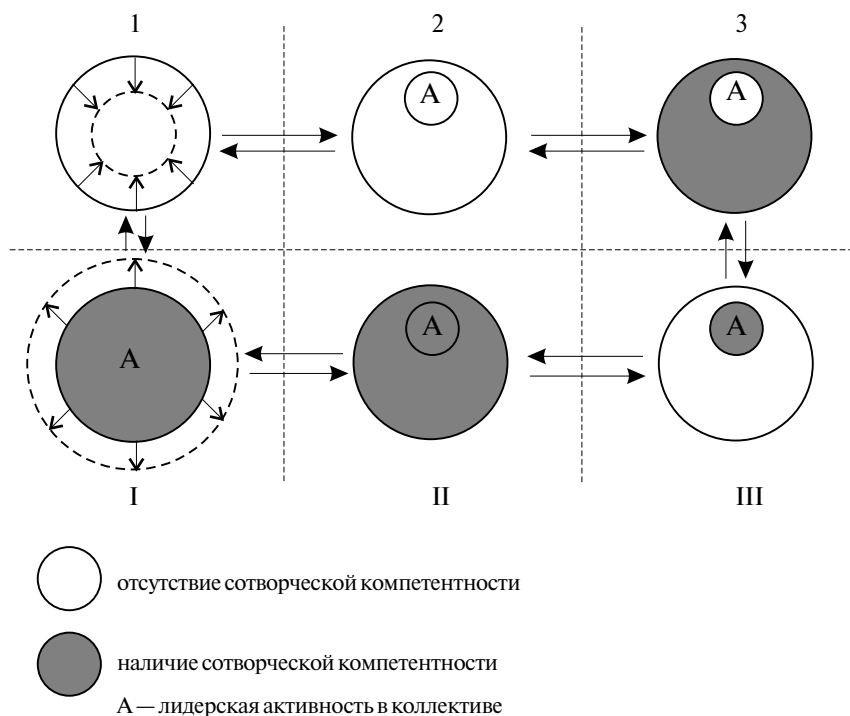


Рис. 10. Виды творческой социально-психологической структуры коллектива.

Таким образом, творческая социально-психологическая структура коллектива является не гомогенной (однородной), а гетерогенной, т. е. допускает возможность формирования разных видов структур, хотя при этом все же можно, по-видимому, говорить о существовании одной более или менее устойчивой, характерной именно для данного коллектива структуры, которая определяется относительной устойчивостью типа решаемых им задач, профессиональных или межличностных. На рисунке возможности смены и взаимоперехода одной структуры в другую обозначены стрелками. Ниже как синонимы будут употребляться термины «коллектив» и «группа», и хотя в социальной психологии проводится различие между этими двумя понятиями, для нашего случая данное различие несущественно.

Структуры группы, представленные на рисунке в верхнем ряду, характеризуются тем, что в них лидер (обозначенный кругом с буквой А) либо отсутствует (как в случае 1), либо присутствует, но является некомпетентным в сотворчестве (случаи 2 и 3). Поэтому при решении творческой задачи в группах с такими структурами будут скорее всего наблюдаться тенденции к регрессу (как именно они будут проявляться, мы рассмотрим ниже), в связи с чем структуры группы, изображенные в верхнем ряду, можно условно назвать «структуры регресса».

Для структур группы, представленных в нижнем ряду, характерна обратная ситуация: в них лидер является компетентным в сотворчестве (случаи II и III), либо все члены группы вступают в отношения творческого со-лидирования (случай I), что создает в таких группах условия для их творческого развития (прогресса), поэтому эти структуры можно назвать «структурами прогресса». Рассмотрим более подробно каждый из случаев.

Вариант 1. Для группы, в которой нет ни одного человека, компетентного в сотворчестве, и нет активного лидера, возникновение творческой задачи или человека, сподвигающего группу на творческий поиск, может восприниматься другими членами группы как опасное для целостности и статус-кво группы. Эта группа будет стремиться к тому, чтобы всячески избежать проблемно-конфликтную ситуацию, причем делаться это может двумя путями: либо группа будет стремиться изолировать от себя «непрошеного активизатора», либо члены группы объединятся в агрессии против него и стремлении всячески его дискредитировать. Одна из возможных перспектив такой группы заключается в том, что она будет решать задачи, которые по своему уровню сложности не превышают уровень способностей группы, либо все более и более

простые задачи, и таким образом творческий потенциал группы будет исчерпываться, но не развиваться. На рисунке это исчерпание потенциала изображено стрелками, направленными от исходного круга к более узкому пунктирному кругу. В качестве культурного аналога такой психологической структуры группы можно назвать период «застоя», в котором оказалось советское общество в 70–80-е годы нашего столетия.

Вариант 2. В группе, где все ее члены являются некомпетентными в совместном решении творческих задач, но при этом все же присутствует один лидер, который побуждает группу к активной деятельности, процесс решения задачи может протекать достаточно стабильно, но весьма драматичными могут оказаться последствия получения группой неудачного результата. Если усилия группы не увенчались успехом, то всю ответственность за это некомпетентные члены группы возложат скорее всего на того, кто ставил перед ними задачу, побуждал их к деятельности, организовывал их — одним словом, на лидера. При этом в дальнейшем роль лидера может быть переадресована другому человеку, которого группа считает более компетентным в решении подобных задач, либо возникнет ситуация, которую можно назвать «анархия — мать порядка», т. е. когда члены группы не хотят больше подчиняться никакому руководителю, поскольку поняли, что никто в группе не является более компетентным, чем остальные, а потому никто и не заслуживает права быть лидером.

Но результат в группе, где все некомпетентны, не обязательно может быть неудачным. Решение задачи может быть и успешным, однако если при этом лидер и группа не отрефлексируют то, что помогло им решить задачу, а отнесутся к удачному решению, как к случайности, либо как к само собой разумеющемуся факту, то тогда лидер группы и сама группа упускают возможность развития своей компетентности в совместном творчестве.

Вариант 3. Структура группы, где лидер является некомпетентным в творческих задачах, а кто-то из членов группы (один или несколько) компетентен, также достаточно драматична, но уже не по результату групповой работы, а по самому процессу. Если компетентный член группы считает решения, принимаемые лидером, неправильными, то в этом случае он оказывается в ситуации конфликта с лидером, который может быть либо открытым (если этот член группы будет открыто возражать и высказывать свою точку зрения), либо закрытым, внутренним (если он не решится открыто возражать лидеру и вообще откажется от своей активности в группе).

В последнем случае, если лидер не станет вовлекать неактивного, но компетентного человека в групповую работу, то конфликт так и останется внутренним, а активность в группе локализуется на менее компетентных членах группы. Если же лидер решит во что бы то ни стало вовлечь молчащего члена группы в работу, и тот выскажет свою точку зрения на предмет задачи и способы ее решения, которые отличаются от того, что предлагает лидер, то в этом случае скрытый конфликт переходит в открытый. Открытый конфликт компетентного члена группы с некомпетентным лидером может закончиться либо изгнанием компетентного человека из группы («эмиграция»), либо его подавлением со стороны лидера и членов группы, которые поддерживают лидера («дессидентство»), либо, если компетентный член группы найдет поддержку у других членов группы, сменой лидера в группе на более компетентного («революция»).

Вариант III также драматичен самим процессом взаимодействия членов группы, но здесь драматичность имеет иную направленность, чем в предыдущем случае. В группе, где большинство ее представителей некомпетентны в совместном творчестве и неактивны, есть активный лидер, который к тому же еще и компетентен. Такая психологическая структура может нести в себе массу разнообразных переживаний как для лидера, так и для группы. Компетентный лидер стремится развивать остальных членов группы, культивировать их компетентность. Однако для группы такая ситуация, в которой лидер побуждает их к развитию, может быть достаточно проблемной и конфликтной, поскольку вынуждает пересматривать многие представления (в первую очередь о самих себе, своих коллегах и коллективе в целом), жизненные ценности, перспективы своего дальнейшего пребывания в группе и т. п.

Если активность лидера будет успешной, и члены группы примут ее, то ему удастся развить их сотворческую компетентность, и тогда в коллективе появятся весьма оптимистичные перспективы дальнейшего развития (структура случая II). Причем если лидер будет достаточно грамотным, то помимо развития компетентности он будет стремиться также к развитию у членов группы способности быть лидерами и вступать в отношения со-лидерования, что в дальнейшем еще более усилит творческую мощь коллектива (структура случая I).

Более драматичной ситуация будет, если члены группы не примут усилий лидера, направленных на развитие их компетентности, начнут активно сопротивляться и подавлять лидера (ситуация, аналогичная варианту I). Тогда либо лидеру придется уйти из коллектива, либо на время «затаиться», ожидая появления потребности в инновациях от самой группы, либо придумать какие-то другие, об-

ходные пути активизации коллектива, например, разбудить у сотрудников коллектива здоровое честолюбие.

Вариант II, при котором все в группе компетентны в сотворчестве, но лидерская активность реализуется лишь малым числом людей (одним-двумя), представляет собой достаточно неустойчивую ситуацию. Неустойчивость эта будет проявляться прежде всего в неустойчивости лидерской роли и стремлении разных членов группы взять на себя эту роль. Если в группе отсутствует стремление к интеграции и способность строить отношения со-лидерования, при которых одному лидеру важно уметь «освободить пространство» для активности другого (может быть, менее опытного) лидера, то тогда в будущем в этом коллективе, возможно, возникнет групповщина (образование нескольких отдельных подгрупп), а может быть и опасность раскола целого коллектива. Поэтому для прогресса коллектива как целого его лидеру необходимо работать на интеграцию группы, культивировать отношения паритетности, взаиморазвивающего со-лидерования между членами группы.

Данное направление развития коллектива приведет к такой его структуре, которая является, по-видимому, идеальной для творческого коллектива. В нашей схеме это **вариант I**. В этом коллективе все его представители компетентны в сотворчестве и могут выступать лидерами по отношению друг к другу, и поэтому такой коллектив способен компетентно решать разного рода творческие задачи и одновременно работает на личностное творческое развитие каждого своего представителя и развитие всего коллектива в целом.

Однако и для такого «идеального» коллектива безоблачность не гарантирована. Его перспективы будут зависеть от степени творческой задачи, которые ставит перед собой коллектив. Если задачи, решаемые коллективом, не превышают уровень его компетентности, т. е. не являются для него творческими, то тогда деятельность коллектива носит репродуктивный характер, и со временем его творческое развитие регрессирует. Прогресс возможен лишь в том случае, когда уровень сложности решаемых коллективом задач будет превышать уровень его компетентности. Однако если задача, выбранная коллективом для разрешения, является слишком сложной, и при этом члены коллектива не смогут обеспечить достаточный для решения данной задачи уровень самомобилизации и самоорганизации, то тогда возможен откат коллектива на предыдущие уровни развития — так называемый «сотворческий декаляж». Причем откат может произойти фактически на любой из рассмотренных выше случаев — все зависит от характера и сложности задачи и поведения членов коллектива.

Если же все-таки коллектив совершает достаточные рефлексивные усилия по переосмыслению своих способностей и таким образом самоумощняет себя в решении новой творческой задачи, то тогда происходит выход коллектива на качественно новый уровень компетентности и в целом — творческое развитие коллектива. На рисунке этот новый уровень компетентности условно изображен пунктирным кругом, более широким по отношению к кругу, обозначающему исходный уровень способностей коллектива, а развитие коллектива символизируют стрелки, направленные от исходного уровня к более высокому.

Хотя структуры, изображенные на рисунке в верхнем ряду и в нижнем, относятся к разным типам — регресса и прогресса — и принципиально они различны, в этих двух рядах можно выделить пары, которые обладают характеристиками, имеющими чисто внешнее сходство. На рисунке эти пары представлены в каждом столбце и обозначены одинаковыми цифрами.

Для структур группы, представленных в первом столбце (1 и I), является общим то, что они более или менее устойчивы, но только структура I устойчива в консервации, а структура I — в сотворческом развитии.

Структуры, представленные во втором столбце (2 и II), характеризуются относительной паритетностью членов группы (в структуре 2 члены группы равны в своей некомпетентности, а в структуре II — равны в компетентности), поэтому в этих группах неустойчива позиция лидера и может наблюдаться стремление занять эту позицию разными членами группы.

Структуры в третьем столбце (3 и III) объединяет то, что в них компетентность в сотворчестве одних сталкивается с некомпетентностью других, что обуславливает драматичность и неустойчивость протекания самого процесса решения творческой задачи и более широко — творческого поиска в коллективе.

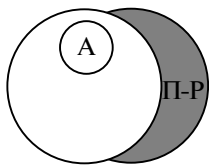
Очевидно, что для каждого из рассмотренных нами случаев социально-психологической структуры коллектива должны быть свои принципы построения программы, обеспечивающей его творческое развитие, и каждая такая программа будет содержать свои этапы культивирования творческого потенциала коллектива, отличающиеся от этапов программы, рассчитанной на развитие коллектива с иной структурой. Ниже мы рассмотрим основные организационно-методические принципы построения психологической программы, направленной на инициирование творческой активности и культивирование компетентности в совместном творческом поиске в педагогическом коллективе.

3.2.2. Организационно-методические принципы построения программы инновационного развития педагогического коллектива

Какова социально-психологическая структура коллектива педагогов, с которым начинает работать команда психологов-рефлепратиков? Педагогический коллектив, не искушенный поиском и воплощением новых нестандартных методов и форм работы (а такими на сегодняшний день являются, скорее всего, большинство коллективов современных школ), вряд ли можно назвать компетентным в совместном творчестве. Поскольку команда психологов-рефлепратиков обычно приглашается в школу администрацией, то можно сказать, что администрация в коллективе в данном случае является лидером или группой лидеров, которые стремятся творчески развить свой коллектив, но пока не совсем знают, как это лучше сделать.

Таким образом, можно сказать, что перед началом реализации программы творческого развития коллектива образовательного учреждения структура этого коллектива скорее всего близка к варианту 2 (из рассмотренных нами вариантов): в коллективе имеется один или несколько лидеров, но как они, так и коллектив мало компетентны в совместном творчестве.

В связи с тем, что в коллективе имеется такая социально-психологическая структура, появление психологов-рефлепратиков, которые компетентны в организации сотворческих процессов и стремятся развить сотворческую компетентность коллектива и его администрации, может быть достаточно конфликтным моментом как для администрации, так и для сотрудников коллектива. В схематичном виде складывающаяся при этом социально-психологическая структура изображена внизу на рисунке.



А — администрация коллектива

П-Р — команда психологов-рефлепратиков

Рис. 11.

Для коллектива конфликтность вызвана, с одной стороны, тем, что, не входя в состав администрации школы и не имея реального авторитета в коллективе, психологи по сути дела отчасти берут на себя ее функции: организация развития коллектива, и с другой стороны тем, что активные интенсивные психологические формы, в ко-

торых протекает взаимодействие психологов-рефлепратиков и сотрудников коллектива, побуждают членов коллектива к личностному изменению, для которого нужна серьезная работа, требующая определенных душевных усилий. Поэтому для коллектива педагогов данная ситуация близка к рассмотренному нами выше варианту III. Для членов же администрации конфликтность выражается в том, что они «учатся» на глазах у своих сотрудников, что как бы неявным образом публично обнаруживает неполноту их компетентности, и таким образом для них эта ситуация близка к варианту 3.

Может возникнуть вопрос: раз возникают такие сложности, не проще ли было бы сначала поработать только лишь с группой представителей администрации и, развив у них достаточный уровень творческой компетентности, предоставить им затем возможность развивать способность к сотворчеству в своем коллективе. Большинство курсов повышения квалификации управленческих кадров образования опираются в своей работе именно на данный принцип. Кроме того, в основе построения программы этих курсов лежит неявное предположение о том, что способности инициировать творчество в коллективе управленца можно обучить, передав эту способность, как сумму определенных знаний и умений. Однако при этом совсем не берется во внимание тот факт, что реально действующие и личностно осмысленные знания руководителя может получить только в том случае, если проживает свой собственный опыт «восхождения» в позицию творческого лидера в коллективе и в процессе рефлексии, осмысления и переосмысления этого опыта сможет извлечь свои личные (в каком-то смысле уникальные, неповторимые) знания о том, как наиболее оптимально и безопасно культивировать инновации в своем коллективе.

Говоря о вступлении коллектива на путь творческого развития, необходимо подчеркнуть, что сам тот факт, что руководители коллектива (директор школы и его заместители) занимают административную позицию, еще не гарантирует «автоматически» того, что они являются реальными творческими лидерами в коллективе, и поэтому когда коллектив самоопределяется на путь творческого развития, его руководителям необходимо как бы вновь «заслужить» право вести за собой других членов коллектива при поиске новых смыслов, содержаний, методов педагогической деятельности, что становится возможным, если они опережают коллектив в своем собственном творческом развитии и еще совершают постоянные усилия по переосмыслению своей роли лидеров в непрерывно развивающемся коллективе.

Кроме того, изолированная от целостного педагогического коллектива и реальной его деятельности работа с членами администра-

ции и воплощение полученных ими знаний в практику при том, что реальный опыт проживания совместного творческого поиска, его осмысления и переосмысления у сотрудников коллектива и администрации отсутствует, — такое обучение не только не снимает конфликтные моменты, связанные с выходом коллектива на путь творческого поиска, но может довести их до такой степени, когда их разрешение станет уже невозможным.

Это связано с тем, что при такой изолированной работе представления группы администрации об инновационных процессах и методах их инициирования будут только лишь ее «внутренними» смыслами, закрытыми для остальных членов коллектива, и для них представители администрации с их инновационной активностью будут выглядеть, как «белые вороны» (Степанов С.Ю. и др., 1991). Такой раскол в целостном коллективе, который на первых порах существует только на уровне смыслов, в дальнейшем чреват образованием групповщины — организационным и даже межличностным расколом, и в результате в коллективе может сложиться ситуация, которая будет намного более сложной и неразрешимой, чем та, что была до начала инновационных изменений.

В свете вышесказанного становится понятным, что для того чтобы не допустить появления в коллективе разрушающих конфликтов, необходима, во-первых, работа на развитие сотворческой компетентности всех членов коллектива с опережающим темпом развития администрации, во-вторых, организация проживания членами коллектива опыта совместного порождения и воплощения инноваций, а также его осмысления и переосмысления (в результате чего будет создаваться поле общеколлективных смыслов), и в-третьих, постепенная передача роли инициаторов рефлексивно-инновационных процессов в коллективе от команды психологов к лидерам коллектива — команде администрации. С учетом данных принципов и выстраивается целостная программа инновационного развития педагогического коллектива.

Организационно-методически эти принципы реализуются в том, что, с одной стороны, в процесс инновационной перестройки работы коллектива вовлекается большинство его сотрудников, а с другой стороны — в том, что члены административной команды не только принимают участие в самом рефлексивном практикуме (что является обязательным условием!), но на определенном этапе программы входят также и в команду психологов, где на паритетных основаниях с ними участвуют в составлении сценария рефлексивного практикума, его проведении и осмыслении, что дает им возможность «погрузиться в кухню» рефлексивной психологии и практики сотворчества

и таким образом постепенно становиться творческими лидерами коллектива, которые могут самостоятельно создавать условия для развития психологической готовности и способности коллектива к педагогическому творчеству.

Как показывает практический опыт авторов, достаточно устойчивое вовлечение администрации и членов коллектива в инновационную работу и принятие ими ценности совместного творческого поиска происходит, как правило, после двух лет работы команды психологов-рефлепрактиков в этом коллективе. В течение этого срока педагоги и администрация участвуют в 6–8 рефлексивных практикумах, которые представляют собой интенсивные формы психологической работы, направленной на культивирование у сотрудников коллектива способности к переосмыслению и развитию содержания и форм своей педагогической деятельности (рефлексивной способности). Общей целью проведения подобных рефлепрактик является развитие творческих возможностей педагогического коллектива в целом и каждого педагога в отдельности, формирование способов конструктивного диалога между администрацией, учителями, учащимися, родителями, психологами, т. е. формирование взаимозаинтересованных, сотворческих отношений всех субъектов образовательной деятельности.

Включение членов администрации в команду психологов в статусе стажеров-рефлепрактиков происходит, как правило, во время третьего-четвертого интенсива. Как уже было сказано, совместная объединенная команда психологов и администрации школы готовит сценарий рефлексивного практикума, проводит его и осмысляет полученные результаты.

Стоит подчеркнуть, что наиболее богатым и развивающим совместный творческий поиск в коллективе может быть в том случае, когда инициаторами процессов переосмысления и творчества в нем могут выступать не только представители административной команды, но и остальные его сотрудники, в идеале — любой член коллектива. Поэтому при проведении рефлепрактикума в объединенную команду могут включаться не только члены администрации, но и педагоги, выразившие желание принять участие в подготовке и осмыслении рефлепрактикума, и такая инициатива только приветствуется. Из числа этих «рефлексивных волонтеров» в будущем, как правило, формируется управленческий резерв (неформальные лидеры) педагогического коллектива, т. е. группа управленческой поддержки администрации.

Более того, на втором году реализации программы и далее, когда административная команда начинает самостоятельно культиви-

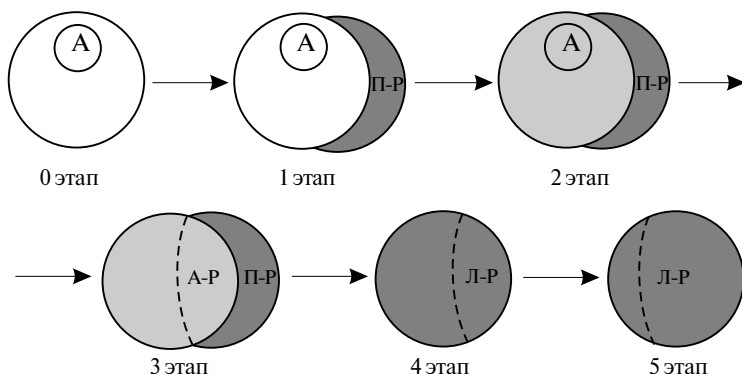
ровать рефлексивно-творческие процессы в коллективе, и когда сотрудники коллектива становятся более или менее компетентными в сотворчестве, при решении стоящих перед коллективом проблем и задач организуются такие формы работы, в которых члены коллектива могут выступать в роли творческих со-управленцев в своем учреждении.

Таким образом, в культивировании рефлексивно-творческой способности в коллективе можно наблюдать несколько этапов:

- 1) инициаторами рефлексивно-творческих процессов в коллективе выступают главным образом психологи-рефлепрактики;
- 2) в роли иницирующих процессы переосмысления выступают члены команды администрации;
- 3) функция инициатора рефлексивно-творческих процессов в коллективе может выполняться фактически каждым членом коллектива.

Заметим, что для полноценной реализации третьего этапа уровень компетентности в совместном творчестве сотрудников коллектива и особенно его лидеров должен быть очень высоким.

Реализация вышеописанных принципов построения программы рефлексивно-инновационного развития педагогического коллектива обуславливает следующие изменения в его структуре, которые изображены внизу на рисунке.



А — администрация коллектива,
 П-Р — психологи-рефлепрактики,
 А-Р — члены администрации в статусе стажеров рефлепрактической команды,
 Л-Р — лидеры-рефлепрактики (члены администрации и другие содержательные лидеры коллектива, компетентные в сотворчестве).

Рис. 12. Динамика структуры педагогического коллектива школы в процессе реализации программы его развития.

Комментарии к рисунку. Цветом (переход от белого к серому) изображено постепенное возрастание сотворческой компетентности коллектива и его администрации (2 этап). Объединение психологов и членов администрации в единую рефлепрактическую команду происходит на третьем этапе. Психологические и статусные границы между психологами и членами администрации и между администрацией и коллективом становятся уже более проницаемыми, что символизируется пунктирными линиями. После двухгодичной работы команды психологов с коллективом его администрация становится группой творческих лидеров-рефлепрактиков в коллективе (4 этап), в которую затем подключаются наиболее активные и творческие педагоги, составляющие группу управленческой поддержки административной команды, и таким образом творческая команда коллектива расширяется (5 этап).

Основные направления работы и содержание программы

Содержание вышеописанных этапов реализации программы включает в себя следующие направления работы.

1. Вовлечение педагогов школы в процесс творческой перестройки работы педагогического коллектива.
2. Проживание педагогами уникального опыта порождения и реализации творческих идей, повышение их уверенности в своих творческих возможностях.
3. Построение основных механизмов развития творческих отношений в педагогическом коллективе. Создание социально-психологического климата, обеспечивающего психологическую поддержку индивидуального и коллективного творчества.
4. Отработка способности администрации школы и группы содержательных лидеров быть творческой командой в педагогическом коллективе.
5. Создание системы управленческой поддержки инновационных процессов в школе.
6. Выявление условий и профессиональных стереотипов, препятствующих развитию педагогического творчества, и их конструктивное преобразование.
7. Выработка концепции развития школы, как культурно-образовательного пространства, в котором культивируется личностный и профессиональный рост педагогических и управленческих кадров, а также учащихся и их родителей, как творческих личностей.
8. Создание условий для выявления и поддержки творческих лидеров. Разработка авторских программ, основанных на

концепции рефлексивно-гуманистической педагогики сотворчества.

9. Психолого-педагогическая экспертиза и развитие экспериментально-практических программ.
10. Диагностика развития творческого потенциала педагогического коллектива на всех этапах реализации программы.
11. Индивидуальные консультации педагогов школы по личным и профессиональным проблемам.

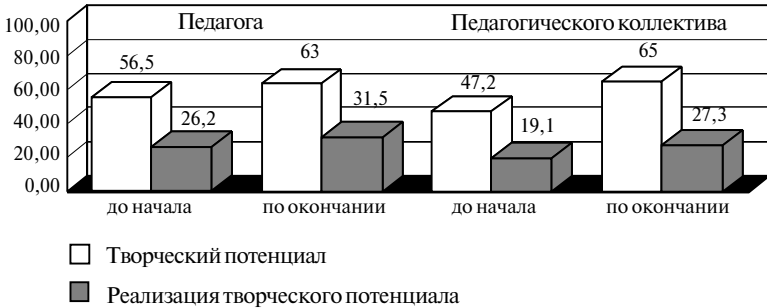
Рассмотрев концептуальные и организационно-методические принципы построения программы рефлексивно-инновационного развития педагогического коллектива и ее содержание, перейдем теперь к описанию практической реализации данной программы и ее результатов в одной из школ Северо-Восточного округа г. Москвы.

3.3. Результаты работы по программе «Развитие психологической готовности к педагогическому творчеству» в коллективе

Примером эффективной реализации данного направления работы психологической службы Учебно-методического центра Северо-Восточного округа г. Москвы является проведение в школе № 529 в 1995/96 и 1996/97 учебных годах шести рефлексивно-психологических практик. Они проводились под руководством директора Института рефлексивной психологии сотворчества С.Ю. Степанова и сотрудница Института А.С. Сухорукова силами сотрудников психологической лаборатории (Л.М. Житенева, А.В. Растянников), приглашенных специалистов из Института рефлексивной психологии (В.В. Делинская, Е.В. Лесовая, Е.Н. Павлова) и стажеров-психологов из школ Северо-Восточного округа (М.А. Вартанян, Е.Н. Лунина, Н.А. Усачева).

Первые две из трех психологических практик, проводившихся в первом (1995/96) году, были посвящены таким актуальным педагогическим темам, как «Проблемы педагогического общения» и «Мотивация учебной и педагогической деятельности в школе». Проведенная до и после первой рефлепрактики психологическая диагностика показала, что сопротивление педагогического коллектива сотрудничеству с психологами, совместной инновационной деятельности в целом снизилась с 36 до 29%. Замеры же развития индивидуального творческого потенциала педагога, его реализации, а также развития творческого потенциала коллектива педагогов в целом свидетельствуют, что они существенно возросли. Результаты этого диагностического обследования представлены ниже на диаграммах.

Диаграмма 6. Изменения в самооценке педагогами своего творческого потенциала и творческого потенциала коллектива в целом, а также степени их реализации в результате первого рефлепрактикума.



Основными содержательными и наиболее важными результатами первых двух рефлексивно-психологических практик можно считать следующие.

1. Принятие педагогическим коллективом новых, интенсивных форм работы, предложенных психологами-рефлепрактиками.
2. Совместная разработка психолого-педагогических приемов организации педагогического общения с учащимися. Так, всего найдено и апробировано более 30 таких приемов. Например, запоминание нового материала и повторение пройденного в игре, неординарные формы знакомства учителя и учеников между собой во вновь создаваемых классах.
3. Рассмотрены некоторые из существующих в педагогической практике приемов мотивации ученика (в частности, выделенных Т.К. Чекмаревой). Педагогами самостоятельно открыто 23 различных способа мотивации учения, которые были апробированы в модельных и импровизационных занятиях на рефлепрактике.
4. Подготовка и реализация инновационной формы педсовета, которая позволила провести его неформально, принять в нем активное участие всем присутствовавшим на нем педагогам. После заслушивания и обсуждения докладов каждый педагог принял участие в работе той или иной творческой группы. Темы для совместного осмысления были выявлены в ходе психологической практики, позволившей в атмосфере взаимного доверия и сотрудничества выйти отнюдь не на обычно формальные ас-

пекты жизни современной школы, а на ее реальные проблемы. Результатом педсовета явилась система наработанных группами идей по решению выявленных проблем, а также предложения по их реализации и выработка способов самоконтроля педагогами воплощения этих идей в жизнедеятельность школы.

Третья рефлепрактика была посвящена теме «Формы и методы работы на уроке». Одним из наиболее значимых результатов этой работы было создание педагогами двух методических схем подготовки оригинальных творческих уроков. По словам учителей, эти схемы значительно обогащают и развивают традиционную форму подготовки урока, которую преподают в педагогических институтах.

Кроме того, в процессе четырехдневной работы была создана новая форма профессионально-сотворческой кооперации — «педагогические гостиные». Эта форма, по существу, противостоит системе «открытых» уроков, являющихся вроде бы способом управленческого стимулирования и контроля профессионального мастерства педагогов, а на самом деле направленной скорее на административное подавление творческой инициативы педагога, чреватой часто и для педагога, и для детей психотравматическим эффектом. Данный эффект произведен от беззащитности педагога, дающего открытый урок, перед методическим критицизмом, который насаждался и сейчас порой еще насаждается в виде так называемой процедуры «анализа урока», при которой главный акцент, как правило, делается на выискивании дидактических, методических и психолого-педагогических недостатков, а не на успехах. Особенно от этого страдают малоопытные педагоги.

В новой же форме профессионально-сотворческой кооперации педагог защищен от панического страха, охватывающего его обычно при подготовке к «открытому» уроку, хотя бы уже тем, что свою педагогическую гостиную может заявить любой педагог только добровольно, причем только для того из коллег и представителей администрации школы, кого он хочет видеть и кого он считает полезным для своего личностно-профессионального роста. Главным поводом для заявления педагогической гостиной является желание подготовить и провести урок с использованием новых, нестандартных форм и методов. Еще одним поводом приглашения в гостиную может быть обсуждение с другими учителями вопросов и сложностей, связанных с преподаванием своего предмета. Этот педагог приглашает в свою гостиную учителей, с которыми он хочет поделиться своими идеями. Сложившаяся творческая группа помогает педагогу — лидеру педагогической гостиной подготовить урок, а после проведения урока — собирается, чтобы глубоко осмыслить успехи урока и те проблемы («точки роста»), над которыми стоит поработать в будущем.

В ходе и во многом в результате рефлепрактики пять педагогов (четыре из которых еще очень молодые) решили заявить свои педагогические гостиные. В результате с использованием нестандартных методов были подготовлены и проведены следующие уроки: математика (3-й класс), русский язык (5-й класс), физкультура (средняя школа, коррекционный класс), физика (7-й класс), русский язык (1-й класс). Итоги проведения инновационных уроков были обсуждены на педсовете, сценарий которого был подготовлен администрацией и несколькими наиболее активными педагогами на рефлепрактике. Интересная тема педсовета — «Как добиться педагогического успеха» — и нетривиальная форма организации (работа в мини-группах) позволили включиться в обсуждение всем педагогам. По отзывам самих учителей, для учеников новые формы уроков были намного интереснее обычных.

Не безынтересным является мнение психологов — стажеров рефлепрактической команды — о результатах проведенной годовой работы, включающей три вышеописанные психологические практики. Так, они признали, что даже в течении двух-трех лет их самостоятельной работы им не удалось приблизиться к результатам, ставшим реальностью в ходе только трехнедельной интенсивной работы специально подготовленной команды психологов-рефлепрактиков.

Четвертый рефлексивный практикум был посвящен выработке целостной концепции инновационного развития школы. Такой запрос школы был обусловлен, с одной стороны, появлением в ней отдельных инноваций в разных областях: новых методов ведения урока, форм проведения педсовета, активной разнообразной внеурочной деятельности учителей и учащихся (проведение КВН и т. п.), а с другой стороны — отсутствием целостной программы инновационного развития коллектива. В процессе рефлепрактики педагоги определили основные направления развития коллектива. Главным девизом концепции стало — «От школы информаторов — к школе общения и развития». Смысл такого определения заключается в переосмыслении традиционной роли школы (как дающей ученику знания и требующей от него их точного воспроизведения) и изменении ее на новую модель школы, в которой приоритет отдается не способности учителя дать знания и способности ученика воспроизвести их, а развитию обоих в совместном общении. В подготовке и проведении этой рефлепрактики приняла участие директор школы.

Пятая рефлепрактика была направлена на коллективное осмысление результатов аттестации школы и выявление перспектив ее развития в контексте разработанной концепции. Анализировались различные формы управления развитием школы, которые выстраиваются в зависимости от тех или иных ценностных приоритетов,

которые положены в основание концепции. На рефлепрактике был также подготовлен педагогический совет, на котором осмыслились результаты аттестации и наиболее важные понятия для педагогического коллектива: внутришкольный контроль, педагогический профессионализм, личный статус педагога, творческая команда и др. На данном этапе в команду включился полный состав администрации (директор и три завуча), которые приняли участие не только в подготовке сценария практикума, но также и в его ведении.

Шестой рефлексивный практикум был посвящен такой актуальной теме, как «Общеучебные умения и навыки», которая была осмыслена как проблема развития самостоятельности учеников в учебной деятельности на уроке и дома. Внутри рефлексивного практикума было несколько площадок: во-первых, работали методобъединения по подготовке педсовета по данной теме, во-вторых, велась инновационно-психологическая работа со старшеклассниками, для которых вопрос самостоятельности является сейчас наиболее актуальным, и в-третьих, учителями начальной школы разрабатывались вопросы системы дифференцированного обучения и подготовки окружного семинара по этой системе для завучей начальной школы. Объединенная команда психологов и администрации разделилась на три части, соответственно направлениям работы.

В целом в коллективе за два года произошли следующие важные изменения:

- 1) появилась административная творческая команда, которая способна организовывать в коллективе условия для инновационных процессов;
- 2) в коллективе выявились творческие лидеры, вокруг которых создаются временные и постоянные творческие группы для работы над той или иной задачей;
- 3) администрация переосмыслила такую форму управления педагогическим процессом, как внутришкольный контроль: поскольку обычно осуществление внутришкольного контроля фактически является для педагога формой выявления и коррекции его профессиональных недостатков, то сейчас администрация вырабатывает новую форму управления, смысл которой заключается в профессиональной поддержке педагогов и создании условий для их творческого роста;
- 4) изменился психологический климат в коллективе в сторону большей терпимости и дружелюбия в отношениях между педагогами;
- 5) коллектив активно включился в разработку такого направления в педагогике, как педагогика сотворчества; учителя

начали проводить уроки с использованием рефлексивно-инновационных форм в работе с детьми; также начали готовить и проводить совместные инновационные уроки, например в старшей школе был проведен совместный урок по литературе и истории;

- 6) началась презентация школы в жизни микросоциума и округа: на окружном семинаре по коррекционно-развивающему обучению сделано выступление об опыте развивающих уроков по физкультуре для коррекционного класса средней школы; педколлектив участвовал в окружных конкурсах (КВН, «Я учусь в Москве», конкурс художественной самодеятельности, конкурс на лучшего классного руководителя); проведена реклама школы для родителей;
- 7) педагоги младшей школы начали часто проводить педагогические гостиные друг для друга, а также более часто обсуждать важные педагогические вопросы; в частности, сейчас педагоги начальной школы работают над созданием эффективной системы дифференцированного обучения и зачетной системы;
- 8) педагоги стали по-новому осмысливать роль зачетной системы в школе — как возможности для учителя получить обратную связь от ученика о том, какой материал для ученика на уроках был наиболее интересным, важным, какой — сложным, непонятным. Такой подход позволяет учителю подходить к зачету как к возможности своего развития, а не только как к системе контроля за усвоением учениками знания.

Подводя итоги двухлетней работы с педагогическим коллективом школы по программе развития психологической готовности к педагогическому творчеству, важно также отметить, что эта работа позволила администрации школы свою частную инициативу превратить в управленческую инициативу округа: те изменения, которые были заложены в коллективе в течение двух лет работы с командой психологов, позволили школе в 1997 году выйти на статус экспериментальной площадки и начать работу над темой «Изменение содержания педагогического процесса и технологии управления школой в соответствии с принципами рефлексивной психологии и педагогики сотворчества».

Коллектив активно включился в разработку новых форм сотворческого управления школой, начал развивать новое педагогическое направление — педагогику сотворчества. В школе создана новая модель психологической службы, позволяющая администрации и психологам строить профессиональные отношения, основанные на взаимном развитии.

Вместо заключения: перспективы исследования

В завершение монографии остановимся вкратце на перспективах дальнейших исследований по проблеме совместного творчества. На наш взгляд, одной из интересных перспектив может быть изучение закономерностей группового рефлексивно-инновационного процесса. В первом приближении процесс совместного творчества был описан при рассмотрении развивающе-сотворческого типа имплицитных представлений. В дальнейшем здесь возможна теоретическая проработка концептуальной модели группового рефлексивно-инновационного процесса и разработка метода его изучения, а затем и методики диагностики характеристик и особенностей рефлексивного процесса у конкретных групп.

В качестве перспективы дальнейших исследований можно также рассматривать более подробное изучение компетентного поведения субъекта в групповой проблемно-конфликтной ситуации с точки зрения его процесса: предположительно целостный цикл компетентного поведения состоит из таких этапов, как:

- 1) определение исходных условий ситуации, ее проблемных и конфликтных моментов, требующих разрешения;
- 2) генерирование идей по разрешению проблемности и конфликтности ситуации, формирование замысла решения;
- 3) реализация замысла в виде конкретных действий;
- 4) фиксация результатов воплощения замысла, получение обратной связи от разрешения ситуации.

Еще одним возможным направлением будущих исследований является изучение влияния компетентности в совместном творчестве на индивидуальную творческую способность.

Интересно также исследовать взаимосвязь компетентности в совместном творчестве с социально-психологической компетентностью и выявить влияние первой на вторую. Мы предполагаем,

что сотворческая компетентность является мета-образованием по отношению к социально-психологической компетентности и таким образом позволяет субъекту развивать свои социальные и коммуникативные способности в самых разных ситуациях и сферах общения и взаимодействия.

Важную проблему, на наш взгляд, составляет изучение сотворческой компетентности не только как способности коллектива строить эффективное внутригрупповое взаимодействие, но также и как способности коллектива обеспечивать безопасность собственного творческого развития в условиях негативных, подчас разрушительных, влияний со стороны современного социума.

Приложение

Шкала готовности к совместной творческой деятельности, предложенная сотрудникам педагогического коллектива школы

Инструкция

- ♦ Данный вопросник предназначен для исследования степени готовности Вашего коллектива к изменениям в организации.
- ♦ Если Вы заполняете опросник, то должны отразить собственную точку зрения. Необходимо постоянно использовать одну и ту же точку зрения при ответе на вопросы.
- ♦ Опросник состоит из 25 пунктов, каждый из которых представлен двумя утверждениями. Под ними изображена шкала от 1 до 10. Балл 1 означает Ваше полное согласие с утверждением слева, балл 10 означает, что Вы полностью согласны с утверждением справа, баллы между крайними оценками соответствуют различным степеням Вашего согласия с утверждениями слева или справа.
- ♦ На отдельном листке проставьте номера пунктов вопросника и напротив каждого из них — выбранную Вами цифру шкалы, которая больше всего соответствует Вашему мнению.

Опросник

1. Вам не понятно, зачем руководству нужно развивать творческий потенциал Вашего коллектива.

Вам ясно, почему руководство заинтересовано в развитии творческого потенциала Вашего коллектива.



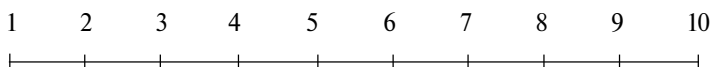
2. Вам не ясно, зачем нужен творческий поиск в Вашей профессиональной деятельности.

Вам ясно, зачем нужен творческий поиск в Вашей профессиональной деятельности.



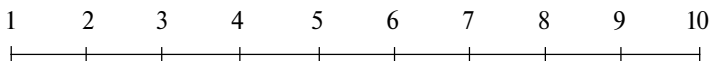
3. Инициаторами творческих поисков в коллективе являются Ваши коллеги.

Вы сами являетесь инициатором творческих поисков в Вашем коллективе.



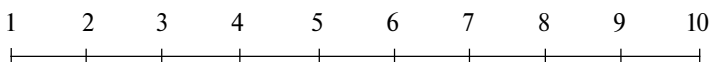
4. Вы ничего не знаете о процессах творческого поиска в Вашем коллективе.

Вы и Ваши коллеги максимально информированы о процессах творческого поиска в Вашем коллективе.



5. Вы считаете, что развитие творческого потенциала Вашего коллектива потребует больших усилий.

Вы считаете, что развитие творческого потенциала Вашего коллектива не потребует больших усилий.



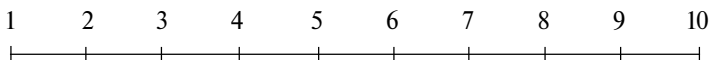
6. Вы не уверены, что затраченные на творческий поиск усилия Вашего коллектива окупятся.

Вы уверены, что усилия Вашего коллектива, затраченные на творческий поиск, окупятся.



7. Вы считаете, что творческий поиск не соответствует ценностям коллектива, в котором Вы работаете

Вы считаете, что творческий поиск соответствует ценностям коллектива, в котором Вы работаете.



8. Вы видите слабую поддержку Вашим творческим начинаниям со стороны значимых в коллективе людей.

Вы видите сильную поддержку Вашим творческим начинаниям с их стороны.



9. Вы верите, что в результате творческого поиска значимые для Вас отношения в коллективе ухудшатся или останутся плохими.

Вы верите, что благодаря творческому подходу к работе значимые для Вас отношения в коллективе улучшатся или останутся хорошими.



10. Вы уверены, что необходимой организационной поддержки в творческих начинаниях не будет.

Вы уверены, что необходимая организационная поддержка Ваших творческих поисков и творческой деятельности Ваших коллег будет обеспечена.



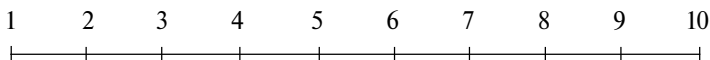
11. Вы ожидаете, что творческая деятельность Вашего коллектива отрицательно повлияет на бюджет школы..

Вы не ожидаете, что творческая деятельность коллектива отрицательно повлияет на финансовое положение школы.



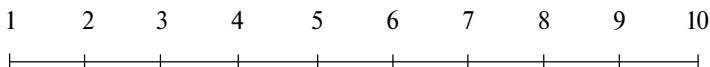
12. Вы считаете, что нынешние темпы творческого поиска в Вашем коллективе ниже или выше необходимого.

Вы считаете, что нынешние темпы преобразования работы школы оптимальны.



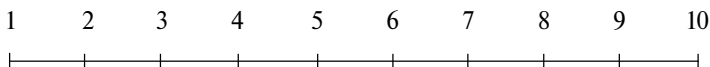
13. Вы считаете, что свойственный Вам стиль и опыт работы несовместимы с творческой деятельностью в коллективе.

Вы считаете, что свойственный Вам стиль и опыт работы будут ценными для творческого поиска в коллективе.



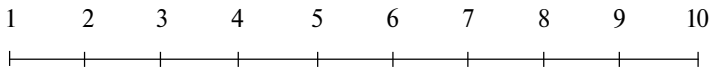
14. Вы считаете, что в результате творческих преобразований в коллективе независимость, возможность инициативы, обратная связь и значимость Вашей работы уменьшатся.

Вы считаете, что в результате творческих преобразований увеличится Ваша независимость, возможность инициативы, обратная связь и значимость работы.



15. Вы относитесь к творческому поиску в коллективе, как к «событию ради события», которое стоит игнорировать или перетерпеть.

Вы относитесь к творческому поиску в коллективе, как к событию, имеющему смысл и заслуживающему внимание.

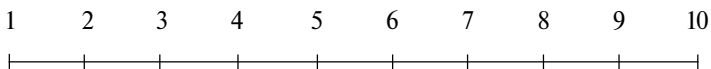


16. Вы боитесь любой неудачи, связанной с творческими преобразованиями в коллективе.

Вы не боитесь неудачи во время творческих преобразований работы коллектива.

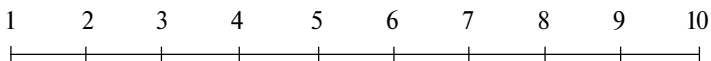


17. Вы считаете, что если в процессе творческой деятельности в коллективе не все будет получаться, то надо вернуться к старым надежным методам работы.



Вы считаете, что если в процессе творческой деятельности в коллективе не все будет получаться, то это естественно и нужно идти дальше.

18. У Вас мало уверенности в своей способности участвовать в совместном творческом поиске в коллективе.



Вы твердо уверены в своей способности участвовать в совместном творческом поиске.

19. У Вас нет доверия и уважения к руководству коллектива.



Вы уважаете руководителей, доверяете им.

20. У Вас нет доверия и уважения к организаторам творческих преобразований в коллективе.



Вы уважаете организаторов творческих преобразований, доверяете им.

21. Вы испытываете чрезмерное давление: от Вас постоянно ждут результатов.



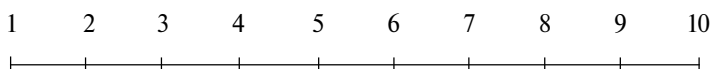
Вы не слишком загружены текущей работой и не находитесь в состоянии стресса.

22. Вы считаете, что творческий поиск в коллективе угрожает Вашим законным интересам.



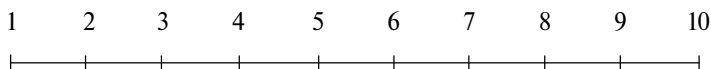
Вы считаете, что творческий поиск в коллективе не ставит под угрозу Ваши законные интересы.

23. Вы не видите соответствия между целями творческой деятельности в Вашем коллективе и своими личными целями.



Вы видите, что цели творческой деятельности в коллективе и Ваши личные цели хорошо согласуются.

24. Вы считаете, что если творческий поиск в коллективе окончится неудачей, то будет крайне трудно избавиться от последствий.



Вы верите, что будет достаточно легко избавиться от любых последствий, если результаты творческой деятельности в коллективе будут не совсем приемлемы.

25. Творческое развитие коллектива высвечивает Вашу прошлую работу в невыгодном свете.



Творческий поиск в коллективе позволит высветить Вашу прошлую работу в выгодном свете.

Опросник на выявление инноваций в профессиональной деятельности коллектива

(предложен сотрудникам учреждения дополнительного образования)

Уважаемый коллега!

Работа с этим вопросником может помочь Вам еще раз взглянуть на процессы, происходящие в Вашем коллективе. Внимательно прочитайте каждый вопрос и ответьте на него, как можно более подробно.

1. Какие новые вопросы, проблемы, трудности возникли за последний год...
 - у Вас;
 - у Вашего коллектива?
2. Какие из этих проблем Вы предпочитаете обсуждать и решать...
 - индивидуально;
 - коллективно?
3. Какие способности и возможности в последнее время получили развитие...
 - у Вас;
 - у Вашего коллектива?
4. Что за последний год изменилось в содержании и методах работы?
 - у Вас;
 - у Вашего коллектива?
5. Каким образом изменился Ваш имидж...
 - с Вашей точки зрения;
 - с точки зрения коллег?
6. Каким образом изменился имидж коллектива...
 - с Вашей точки зрения;
 - с точки зрения коллег?
7. Какие новые пути построения межличностных отношений возникли...
 - у Вас;
 - у Ваших коллег?
8. Какие новые способы организации совместной деятельности открылись...
 - Вам;
 - Вашим коллегам?

9. Чего нового за последний год привнесено в жизнь города, страны...
 - Вами;
 - Вашим коллективом?
10. Какую роль во всех этих изменениях сыграли мероприятия, проводимые в коллективе...
 - по Вашей инициативе;
 - по инициативе администрации?
11. Каким образом повлияли рефлепрактики и работа с сотрудниками Института рефлексивной психологии сотворчества на произошедшие изменения...
 - у Вас;
 - в Вашем коллективе?

Задачи на групповое творческое взаимодействие

1. Задача «Птицеферма», предложенная в качестве констатирующей задачи для основной группы (до рефлексивного практикума)

Вы — сотрудники птицефермы. От детского сада на Вашу птицеферму поступил заказ: в течение месяца поставить в детский сад 2500 яиц. Вы готовы согласиться, однако не знаете, сможете ли обеспечить детский сад именно таким количеством яиц в указанные сроки.

Согласно имеющейся у Вас на руках статистике, на Вашей ферме находятся 100 кур, причем полторы курицы за полтора дня несут полтора яйца.

Вы собрались вместе на совещание, чтобы решить, что ответить директору детского сада.

2. Задача «Часовая фирма», предложенная в качестве зачетной задачи для основной группы (после рефлепрактикума)

Вы — сотрудники фирмы, которая производит часы. Часы, которые вы выпускаете, отбивают 6 ударов за 6 секунд. Одну партию часов у вас закупила авиакомпания, которая решила всем своим сотрудникам подарить к Новому году наручные часы, отличающиеся особой точностью.

Авиакомпания подала на вашу фирму в суд, так как, по ее утверждению, часы, которые вы производите, являются неточными часами (заявление компании основывается не на испытаниях часов во время полета). В случае, если суд решит дело не в вашу пользу, ваша фирма понесет убытки: вам придется выплатить компенсацию, а кроме того пострадает имидж фирмы. Если же вы выиграете дело, авиакомпания будет вынуждена выплатить компенсацию вам за моральный ущерб, нанесенный клеветой.

Вы, сотрудники фирмы, собрались на экстренное совещание, чтобы решить, какие аргументы надо выдвинуть в суде, чтобы дело могло быть решено в вашу пользу.

Примеры динамики эксплицитных представлений

1

Этап исследования	Эксплицитные представления	Категории представлений
до рефлексивного практикума	Управление сотворческими процессами в коллективе — осознание и отслеживание процесса творчества в группе сотрудников, которые взаимодействуют между собой с целью поиска результата.	кооп. инт. (продукт)
после рефлексивного практикума	Сотворческие процессы ярко выделяются в тех случаях, когда есть и не одна ситуация выбора действий и принятия решения , и где выбор зависит от коллективного обсуждения . У каждого члена группы может быть свое решение , и при обсуждении есть шанс выбрать наименее опасный путь . В процессе совместного творчества рефлексия помогает каждому увидеть себя так, что оказывается, принимая решения и преодолевая препятствия, в процессе чего идет работа над собой, человек развивает в себе те качества, которые хотел бы в себе видеть.	инт. (задача) кооп. личн. инт. (продукт) личн. (рефл.-развив.)

характеристика изменения эксплицитных представлений	инт. — усложнились (до: указание на творческий продукт, после: указание на творческую задачу и продукт) личн. — расширились, добавилось новое содержание (рефлексивно-развивающее) комм. — не проявились ни до ни после рефлепрактикума кооп. — усложнились (конкретизировались).
---	--

2

до рефлексивного практикума	Сотворчество - это психофизическое объединение коллектива (коллективов) для решения каких-либо задач на более высоком научном или производственном уровне. Управление - это научно обоснованные методы воздействия на членов коллектива со стороны его руководителя с целью получения определенных результатов. Например, возможно прогнозирование руководителем чего-либо с последующим убеждением в этом членов коллектива.	кооп. инт.(процесс) кооп.(манипуляция) личн. кооп.(авторитарный метод)
после рефлексивного практикума	Рефлексивные методы управления совместным творчеством в коллективе — это процесс коллегиального творчества, направленный на получение нового продукта. Сотворческий процесс — созидание каждым и всеми.	кооп.(сотрудничество) инт.(продукт) личн. кооп.
характеристика изменения эксплицитных представлений	инт. — по сложности не изменились (до: процесс, после: продукт) личн. — по сложности не изменились, но изменился состав представления (до: представление только о руководителе, после: представление о каждом члене коллектива) комм. — не проявились (не упомянуты ни до, ни после рефлепрактикума) кооп. — изменилось содержание (с представлений об авторитарности и манипулятивном характере управления на представления о коллегиальном управлении).	

Таблица 16. Изменение эксплицитных представлений (ЭП) относительно каждой сферы совместного творчества у испытуемых основной группы.

Вид изменения ЭП	В интеллектуальной сфере	В личностно-ценностной сфере	В коммуникативной сфере	В кооперативной сфере
расширение ЭП	у 22 % испытуемых	у 56 %	у 22%	у 11%
усложнение ЭП	у 33%	ни у кого	ни у кого	у 44%
изменение содержания ЭП	ни у кого	у 78% появилось новое содержание (о развивающе-сотворческом типе взаимодействия)	у 22% появилось новое содержание (о развивающе-сотворческом типе взаимодействия)	у 56% появилось новое содержание (о развивающе-сотворческом типе взаимодействия)

Пример протокола группового решения задачи «Часовая фирма»

Основная (экспериментальная) группа - 14 человек.

Задача предложена после рефлексивного практикума и констатирует итоговые имплицитные представления испытуемых о групповом решении творческих задач и итоговый уровень их компетентности в совместном творчестве. Общее время решения - 46 мин.

Обозначение типа имплицитных представлений, обуславливающих высказывание или поведение члена группы:

- ♦ попуст.-конк. — попустительско-конкурентный,
- ♦ автор.-исполн. — авторитарно-исполнительский,
- ♦ дем.-сотр. — демократически-сотруднический,
- ♦ развив.-сотворч. — развивающе-сотворческий.
- ♦ Обозначение высказываний, проявляющих компетентность / некомпетентность члена группы в совместном решении творческой задачи:
- ♦ комп. инт. / некомп. инт. — в интеллектуальной сфере;
- ♦ комп. личн. / некомп. личн. — в личностной сфере;
- ♦ комп. комм. / некомп. комм. - в коммуникативной сфере;
- ♦ комп. кооп. / некомп. кооп. - в кооперативной сфере.

- ♦ Обозначение высказываний, в которых проявляется лидерское поведение члена группы:
- ♦ интел. лидерство - в интеллектуальной сфере,
- ♦ личност. лидерство - в личностной сфере,
- ♦ коммун. лидерство - в коммуникативной сфере,
- ♦ коопер. лидерство - в кооперативной сфере.

[— обозначение одновременно совершаемых высказываний.

№ выск.	Инициалы и роль участника	Высказывание	Характер высказывания	
			Наличие типа имплиц. представлений	Проявление компетентности, некомпетентности, лидерства
1.	Эксп-р	(Зачитывание инструкции)		
2.	К.О.	А связано что-то с...? Мне вот кажется, почему пробивает пять-то на самолете-то? Это ведь с чем-то связано, видимо. Какие-то магнитные там...		комп. инт.; интел. лидерство
3.	Л.Д.	Что, шесть секунд?		
4.	К.О.	Нунет, именно не шесть вот, а там...		
5.	Л.Д.	В любом случае — хоть в руках, хоть где — за шесть секунд шесть ударов. Причем тут самолет-то?		
6.	Эксп-р	Здесь есть еще маленькая поправка к тому, что К.О. сейчас сказал: претензии фирму не связаны с испытаниями часов во время полета, где физические свойства могут меняться.		

7.	Л.Д.	Ну тогда это отпадает.		
8.	Н.А.	Да мы начали-то не с того.	авт.-исп. (кооп.)	оценка группы; комп. кооп.
9.	Н.А.	Кто у нас будет директором, надо начинать с этого, а потом уже дальше...	авт.-исп. (кооп.)	предст-е о необходимости одного руководителя; комп. кооп.; коопер. лидерство
10.	К.О.	А мы разве не определились?...		
11.	Н.А.	Не определились.		
12.	Н.И.	Надо совет директоров		
13.	Н.А.	Так нет, ну директор, там... давайте определимся, кто возьмет на себя эти функции.	дем.-сотр. (кооп.)	предложение группы выбора лидера
14.	Н.А.	(обращаясь к А.Л.) Берите на себя функции, А.Л.	автор.-исполн. (комм.) автор.-исполн. (кооп.)	предложение роли лидера; комп. кооп.
15.	Л.Д.	А.Л., проходите тренинг, совершенствуйтесь как директора.		
16.	А.Л.	Я считаю, что для решения этой задачи вообще не нужен директор. Давайте мы творчески осмыслим... значит все, что здесь написано в бумажке. И будем предлагать варианты.	развив.-сотворч. (кооп.)	творч.форма взаимодействия; комп. кооп.; коопер. лидерство

17.	А.Л.	Я, не будучи директором, хочу обратить ваше внимание. Читаю:		
18.	А.Л.	«Вы — сотрудники фирмы, которая производит часы. Часы, которые вы выпускаете, отбивают шесть ударов за шесть секунд». И далее идет: «одну партию часов у вас закупила авиакомпания, которая решила всем своим пилотам подарить к Новому году наручные часы.» И дальше нам авиакомпания претензии предъявляет.		
19.	А.Л.	Ну вот, я отсюда не увидел, что это часы, по которым надо наблюдать время. Указано что? Что эти часы отбивают за шесть секунд шесть ударов, но то, что они показывают время, из этого не следует.		комп. инт.; интел. лидерство
20.	Л.Д.	(кивает головой в знак согласия)		
21.	К.Л.	Они могут за каждую секунду по два удара отбивать, конечно.		интел. лидерство
22.	А.Л.	Не, я говорю о другом. Я говорю о том, что это может быть просто хронометр. По определенной программе идет, и наступил час пик, он отбил ровно шесть ударов за шесть секунд, а дальше он может, так сказать, совершенно по другому ритму работать.		комп. инт.; интел. лидерство
23.	А.Л.	(дает О.Л. листок с условиями задачи)		
24.	Н.А.	Так вот это вот... (качает головой в знак отрицания)		
25.	О.Л.	Ну то есть вот эти вот шесть ударов за шесть секунд — это говорит не о точности.	дем.-согр. (комм.)	понимание партнера; комп. комм.

26.	А.Л.	Это <u>моя</u> гипотеза.	дем.- сотр. (интел.)	подчерки- вание воз- можности других ре- шений
27.	А.Л.	Это говорит о некоем...		
28.	Л.Д.	А просто, а просто это...		
29.	Н.А.	Знаете, на что это похоже?		
30.	Л.Д.	Своеобразии.	дем.- сотр. (КОММ.)	помощь в выраже- нии идеи; коммун. лидерство
31.	С.Е.	Особенности.	дем.- сотр. (КОММ.)	помощь в выраже- нии идеи
32.	Л.Д.	Особенности часов.		
33.	А.Л.	Да, изюминка...		
34.	Л.Д.	Как у нас есть часы с боем.		
35.	А.Л.	Они вообще могут... Они вообще могут двадцать... двадцать три часа и сколько там, пятьдесят, э-э-э...		
36.	Л.Ю.	три минуты	дем.- сотр. (КОММ.)	помощь в выраже- нии мысли
37.	А.Л.	четыре минуты стоять,		
38.	Н.А.	Вот вы мне сейчас напоминаете...		
39.	А.Л.	и потом неожиданно шесть раз отбили...		
40.	Н.А.	Вы мне напоминаете пассажиров в аэропорту, которые вдруг по телевизору услышали информа-		

		цию о том, что некоей фирме авиакомпания предъявила иск, и вот сидят пассажиры в зале и начинают обсуждать проблему.		
41.	Н.А.	А если это <u>ваша</u> (выделяет интонацией) фирма, как сказано в условиях задачи, то это должна быть фирма, которая на своем производственном совещании собралась и обсуждает вот этот иск.	автор.- исполн. (кооп.)	категоричность в отношении к текущему взаимодействию; комп. кооп.
42.	Н.А.	Это предпосылка изначально неверная о том, что не должно быть директора. Нас этому учили дважды.	автор.- исполн. (кооп.)	необходимость руководства
43.	А.Л.	Хм...		
44.	Ю.Р.	А дальше что там сказано?	дем.- сотр. (личн.)	уточнение условий; комп. инт.; интел. лидерство
45.	А.Л.	Нет, ну вот каждый бумажку... Прочитайте, что там сказано. У меня например ассоциация возникла вот эта...	дем.- сотр. (кооп., личн.)	акцент на паритетность мнений; комп. кооп.; коопер. лидерство
46.	Л.Д.	Прочитайте каждое содержание. На слух это одно, а зрительно это другое.		комп. комм.
47.	Ю.Р.	Нет, ну вот сразу, (обращаясь к О.Л.) ну что там дальше?		
48.	Л.Д.	Авиакомпания тут ни при чем...		
49.	О.Л.	Сначала утверждается... утверждается, что мы выпускаем самые точные часы.		

50.	Р.А.	(протягивает руку, чтобы взять у О.Л. условия задачи)	автор.- исполн. (кооп.)	
51.	Ю.Р.	Нет, нет, дальше там, концовку...		
52.	О.Л.	Это про иск, что ли?		
53.	Ю.Р.	Вот когда...		
54.	О.Л.	Нет, что авиакомпания закупила наручные часы.		
55.	Ю.Р.	Так, так, так.		
56.	Ю.Р.	Своим пилотам на Новый год.		
57.	О.Л.	Да. Да, да, да...		
58.	Ю.Р.	Вот, обратите внимание... Своим пилотам на Новый год (поднял вверхуказательный палец, чтобы акцентировать внимание).		
59.	Ю.Р.	Новый год может быть в любом месте, пилоты, они же летают... Они могут же сегодня появиться в таком поясе...	дем.- сотр. (интел.)	выдвиже- ние идеи о сути пре- тензий; комп. инт.; интел. ли- дерство
60.	Л.Д.	Нет, ну это (что-то говорит)...		
61.	О.Л.	(что-то говорит)		
62.	А.Л.	Указание: что в полете не проверяются...		
63.	О.Л.	Это не в полете, а просто в другом месте.		
64.	Ю.Р.	А концовку прочитай!		
65.	Л.Д.	Ну и что?		

66.	ОЛ.	Ну дальше они обратились в суд за компенсацией..		
67.	ЮР.	Прочитай, пожалуйста...		
68.	Н.А.	А решение задачи очень простое.	авт.-исп. (интел.)	тривиализация проблемы
69.	ОЛ.	Так, тихо-тихо, тихо-тихо!		коммун. лидерство
70.	АЛ.	Давайте мы по кругу пойдем!	дем.-сотр. (кооп.)	поддержанные формы кооперации; комп. кооп.; коопер. лидерство
71.	ЛД.	(обращаясь к О.Л.) Читай, читай. Прочитай.		
72.	ОЛ.	«...являются неточными часами». Дальше: «Если суд решит дело не в вашу пользу, то ваша фирма понесет убытки, вам придется выплатить компенсацию, а кроме того пострадает имидж фирмы. Если же вы выиграете дело, авиакомпания будет вынуждена выплатить компенсацию вам за моральный ущерб, нанесенный клеветой».		
73.	КЛ.	Так задача в том, что надо...		комп. инт.
74.	ОЛ.	«Вы собрались на экстренное совещание, чтобы решить, какие аргументы нужно выдвинуть в суде, чтобы дело могло быть решено в вашу пользу».		
75.	АЛ.	(обращаясь к О.Л.) Часы продаем мы.	комп. инт.;	интел. лидерство

76.	О.Л.	<input type="checkbox"/>	(обращаясь к А.Л.) Да.		
77.	Ю.Р.	<input type="checkbox"/>	(к О.Л.) То есть претензия фирмы какая?		комп. инт.
78.	Л.Д.	<input type="checkbox"/>	А критерии точности?		
79.	О.Л.		...что наши часы неточные.		
80.	Д.И.		Если условия... Вот условия задачи всем понятны? Я просто хотела спросить...	развив.- сотворч. (комм.)	запрос понимания задачи партнерами; комп. комм.; коммун. и коопер. лидерство
81.	С.Е.		Непонятно. Чем они аргументируют..?		комп. инт.; интел. лидерство
82.	Л.Д.		...что часы неточные...		
83.	Д.И.	<input type="checkbox"/>	Аргументами.		
84.	Л.Ю.	<input type="checkbox"/>	Аргументации никакой нет.		
85.	Д.И.		Аргументом.		
86.	Д.И.	<input type="checkbox"/>	(что-то говорит)		
87.	О.Л.	<input type="checkbox"/>	Вот смотрите, (показывает на условия задачи) авиакомпания решила подарить... всем своим пилотам.		
88.	Ю.Р.		Так в этом вот... Пилотам! (подняв палец вверх, акцентирует внимание)		
89.	Л.Д.	<input type="checkbox"/>	Ребята, ребята, авиакомпания вас уводит от дела! Это такая <u>подколка!</u>	автор.- исполн. (интел., кооп.)	комп. инт.

90.	Н.И.		Все равно надо подать в суд.		
91.	Л.Д.		Это могла быть не авиакомпания, мог тракторный завод быть. Что угодно...		
92.	Н.А.		(обращаясь к А.Л.) Так нет, мы будем вот так по кругу, что ли, говорить?	автор.- исполн. (кооп.)	сомнение в адекватности данной формы взаимодействия; КОМП. КООП.
93.	Л.Д.		(что-то говорит)		
94.	О.Л.		(что-то говорит)		
95.	Д.И.		Есть предложение...		
96.	Н.А.		Вот пожалуйста — у нас анархия, никто никому не предоставляет слово.	дем.-сопр. (кооп.)	акцент на необходимости выслушать каждого; КОМП. КООП.
97.	К.Л.		Нет сотворческого процесса:		
98.	Н.А.		Конечно!	дем.-сопр. (комм.)	поддержка; КОМП. КОММ.
99.	К.Л.		Начнем с самого некомпетентного — и поехали вперед!	развив.- сотворч. (кооп.)	схема взаимодействия; КОМП. КООП.; коопер. лидерство
100.	Д.И.		(смех)		
101.	Группа		(смех)		
102.	С.Е.		(поднимает руку) Я самый некомпетентный.	развив.- сотворч. (личн.)	самоопределение; КОМП. ЛИЧН.

103.	С.Е.	Я не понимаю, почему, на каком основании эта вот конкретная авиакомпания предъявляет такой иск.	дем.- сотр. (интел.)	вскрытие проблем- ности зада- чи; комп. инт.
104.	Л.Д.	Вот и я не пойму.		
105.	С.Е.	...и с какой стати мы должны оправдываться, что мы не верблюды, что наши часы не самые лучшие в мире? Когда у нас ясно сказано, что за шесть каких-то там отрезков времени шесть ударов – и это главное их качество. Они благодаря им купили.		комп. инт.
106.	О.Л.	Так смотрите...		
107.	Д.И.	(обращаясь к С.Е.) Они имеют право выражать свои сомнения.		комп. инт.; интел. ли- дерство
108.	Н.А.	Творческая задача в том, чтобы доказать, что эти часы хорошие.	дем.- сотр. (интел.)	толкование требований задачи; комп. инт.; интел. лидерство
109.	С.Е.	Доказать? Пожалуйста...(что-то говорит)		
110.	Н.А.	Что к ним нельзя предъявлять претензии. Вот в этом сотворчестве должно быть. Главный смысл, конечно, а все остальное...[не имеет отношения к решению задачи]	автор.- исполн. (интел.)	категорич- ность; ин- тел. лидер- ство
111.	Н.И.	Нет, тут задача в другом – понесет ли наша компания убытки или не понесет.	дем.- сотр. (интел.)	свое толко- вание тре- бований задачи; комп. инт.; интел. ли- дерство

112.	Л.Д.	Ребята... (что-то говорит)		
113.	ОЛ.	Не случайно авиакомпания – и Новый год, то есть пилоты могли быть в Новый год в разных концах.		
114.	Л.Д.	Да какая разница? Я переставляю, передвигаю стрелки. Никто не может, изобретая часы, предвидеть, кто куда полетит.	попуст.- конкур. (интел.)	контраргумент
115.	Н.А.	(что-то говорит)		
116.	Н.И.	Минуточку. Можно я обращаю ваше внимание на следующее?	дем.- сотр. (кооп.)	привлеч. внимания; комп. комм.
117.	Н.А.	..в нашей авиакомпании взрослый сын. Он дружит с дочерью директора. И мы снимаем эти...		
118.	Н.И.	Дело в том, что здесь описывается, когда наша компания понесет убытки.		
119.	Л.Д.	(в ответ Н.А.) А претензий нет. Претензий к нам нет.		
120.	Н.И.	Если наша компания уже несет убытки... Уже несет убытки		комп. инт.
121.	Н.А.иЛ.Ю.	(о чем-то говорят)		
122.	Л.Д.	(обращаясь к А.Л.) Нет. Где доказательства? Так...		
123.	Н.А.	...сам собой уходит, и все дело разрешается мирным путем. И не надо ничего...		

124.	И.Р.	Так вот наша задача как раз и вы-яснить эти претензии.	развив.- сотворч. (интел.)	толкование требований задачи; комп. инт., комп. кооп.; интел. ли- дерство
125.	Л.Д.	Так мне кажется, если бы было такое... претензии. Нет такого, чтобы согласно вот такой-то оценке или там чего-то...		
126.	Н.А.	(что-то говорит)		
127.	Л.Д.	Видите ли, написал директор компании, что наши часы неточные. Пусть докажет нам. А когда вот...		
128.	И.Р.	Так это наша задача!		комп. инт.; интел. ли- дерство
129.	Л.Д.	Доказать, что неточные? А мы говорим, что они точные.	автор.- исполн. (интел.)	неприня- тие проб- лемности
130.	Д.И.	Давайте...		
131.	Л.Д.	Они у нас прошли апробирова- ние, все...		
132.	И.Р.	Мы должны доказать, почему...		коопер. лидерство
133.	Д.И.	Давайте представим такую ситу- ацию, что нам пришла повестка в суд, мы приходим в суд, и у ком- пании мощн... мощнейшие аргу- менты к тому... вот мы сидим — и вдруг они предъявляют мощные доказательства того, что наши часы отстают.	развив.- сотворч. (интел.)	постановка проблемы; комп. инт.; интел. ли- дерство

134.	Д.И.	Давайте все-таки подумаем о том, какие в противовес контраргументы мы можем привести в защиту того, что часы наши архиточные. Предположить...	развив. сотворч. (интел.) предложение интенции размышления для группы;	комп. инт., комп. кооп.
135.	И.Р.	И что они могут нам...		
136.	Д.И.	Предположить, какие могут быть аргументы, чтобы наши часы как бы вот... обхай, так будем говорить, и какие выходы, допустим, из ситуации...		
137.	Д.И.	Это очень благоприятная ситуация когда они не найдутся, что нам сказать, тогда все сворачивается, и мы как бы... Ну а если вдруг произойдет такое, что приведут очень яркие, мощные аргументы, действительно...	развив.- сотворч. (интел.)	развернутая постановка проблемы; интел. лидерство
138.	Д.И.	Тогда давайте подумаем... У меня есть предложение. Может быть нам, чтобы, прежде чем устраивать вот такое вот обсуждение в кругу, может быть имеет смысл разбиться на какие-то подгруппы и обсудить это, допустим, в подгруппах, а потом все это вынести уже какие-то конкретные предложения по аргументации того, что наши часы самые часовые на свете, вот... и просто высказать свое предложение от группы.	развив.- сотворч. (кооп.)	предложение модели группового взаимодействия; комп. кооп.; коопер. лидерство
139.	Н.И.	Было хорошее предложение каждому высказаться....	дем.- сотр. (кооп.)	следование установленной норме; комп. кооп.

140.	Д.И.	А потом как бы каждый вот и выскажется.	развив.- сотворч. (кооп.)	развитие идеи парт- нера; комп. кооп.; кооп- пер. лидер- ство
141.	Н.И.	А потом... Зачем тогда потом?		
142.	Д.И.	Нет, у меня просто предложе- ние...		комп. личн.
143.	И.Р.	У нас был хороший, конструк- тивный опыт. Когда мы разби- лись на три команды, и потом вы- несли хороший... ну, создали продукт, который бы удовлетво- рил всех.	дем.- сотр. (кооп.)	использо- вание кон- структив- ного опыта группы; комп. кооп.
144.	К.Л.	(обращаясь к Д.И.) То есть это способ более быстрый, более конструктивный, чем будем так- ... [стихийно высказываться, пе- ребивая друг друга]	развив.- сотворч. (кооп.)	поддерж- ка, приня- тие более конструк- тивного способа взаимо- действия; комп.кооп., комп. комм.; коммун. лидерство
145.	Д.И.	(отвечает К.Л.) Да, я тоже так думаю.		
146.	И.Р.	Поэтому давайте так и поступим, у нас же уже опыт ведь был, ра- циональный... Делимся на три группы, даже на те, в которых мы уже были. И обсуждаем.	дем.- сотр (кооп.)	конкрети- зация пред- ложенной модели взаимодей- ствия; комп. кооп.; коопер. лидерство

147.	Д.И.	Так. Принимается такое предложение?	дем.- сотр. (кооп.)	запрос со- гласия членов группы; комп. комм.; коммун. и коопер. лидерство
148.	О.Л.	Давайте, а то нас слишком мно- го, чтобы туда-сюда...	развив.- сотворч. (комм.)	поддерж- ка; комп. кооп.
149.	Д.И.	И, допустим, через три-четыре минуты мы... каждый просто имеет возможность в группе в маленькой обсудить, подумать, просто как бы более остаться на- едине с собой и с двумя какими- то оппонентами, вот...	развив.- сотворч. (кооп., комм.)	смысл раз- деления на группы; комп. кооп.; коммун. лидерство
150.	Д.И.	А потом как бы вынести это на общее обсуждение, на соотносе- ние того, кто что, допустим, ду- мает.	развив.- сотворч. (кооп.)	очерчива- ние перс- пективы коопера- ции; комп. кооп.
151.	Д.И.	Такое дело принимается, или мы будем как бы... опять как бы... обсуждать все вместе?	дем.- сотр. (кооп., комм.)	запрос со- гласия чле- нов груп- пы; комп. кооп.; коо- пер. лидер- ство
152.	К.О.	Давайте попробуем.	дем.- сотр. (комм.)	поддержка, комп. кооп.
153.	Л.Ю.	Конечно.	дем.- сотр. (комм.)	поддержка; комп. кооп.

154.	Д.И.	Давайте теми же группами.	дем.- сотр. (кооп.)	использо- вание опы- та группы; комп. кооп.
155.	К.О.	Теми же старыми группами.	дем.- сотр. (кооп.)	использо- вание опы- та группы; комп. кооп.
156.	Д.И.	Да.		комп. кооп.
157.	Н.А.	Разделились, как сидели.	развив.- сотворч. (кооп.)	организа- ция взаи- модей- ствия; комп. кооп.
158.	Вся группа	(общая группа разделяется на три минигруппы — две по пять и одна в четыре человека)		
159.	Мини- группы	Работа в минигруппах (в течение 11 мин.)		
160.	Д.И.	Господа, есть ли желание объединиться?	развив.- сотворч. (комм.)	запрос же- лания; комп.кооп.; коопер. лидерство
161.	Кто-то из мини- группы	У нас пока нет.		
162.	Мини- группы	(некоторое время еще идет работа в минигруппах)		
163.	К.О.	Ну, что, объединяемся все вместе?	дем.- сотр. (кооп.)	организа- ция рабо- ты в груп- пе; комп. кооп.; коо- пер. ли- дерство

164.	Л.Д.	Да, да, да.		
165.	К.О.	Все, давайте садимся тогда...		
166.	Группа	(все участники мини-групп рас- суживаются в один общий круг)	дем.- сотр. (кооп.)	
167.	Р.А.	Вы знаете, у нас... Так... (смотрит на мини-группу, которая еще не присоединилась ко всем)		
168.	Л.Д.	(что-то говорит)		
169.	Н.И.	(что-то говорит)		
170.	Р.А.	Вопрос не в этом. Дело в том, что я думаю, что так. Вот все-таки при большом количестве, вот это самое... надо все-таки, на- верное, выбрать там... двух-трех человек...		комп. кооп.
171.	Л.Д.	...руководителя, представителей от групп...		
172.	Р.А.	...двух-трех человек, чтобы ото- брали все эти идеи, идеи. И ос- тались на этом и пошли-пошли далее действовать, потому что иначе мы сейчас будем говорить все вместе...	дем.- сотр. (кооп.)	идея де- мокр. коо- перации в группе; коопер. лидерство
173.	Л.Д.	Не будем мы говорить [все вмес- те]. Вот например, давайте, А.Л., вашей группе слово.	автор.- исполн. (кооп.)	возраже- ние
174.	Н.А.	Я присоединяюсь к предложе- нию Р.А. — отобрать группу, ко- торая будет все аккумулиро- вать.	дем.- сотр. (комм.)	поддерж- ка; комп. комм.
175.	Л.Д.	Нет, не группу он предлагает.		комп. комм.

176.	Н.А.	..ну два-три человека. Вот Р.А. прав в этом смысле.	развив.- сотворч. (комм.)	поддерж- ка; комп. комм.; коммун. лидерство
177.	Л.Д.	...а представителей от групп. Вот от этой группы представитель, от нашей, и от их группы по представителю выступает, а мы все <u>слушаем</u> (выделяет интонацией) и работаем...		комп. комм.; коммун. лидерство
178.	РА.	...И они уже решают все остальные проблемы. Втроем. Потому что все остальные уже свое высказали, здесь все записано. Чтоб нам уменьшить вот эту вот... лишнее обсуждение.	дем.- сотр. (кооп.)	представ ление о де- мокр. принципе принятия решения; комп. кооп.
179.	Л.Д.	Дискуссию, так сказать, не растягивать.		
180.	РА.	От нас, значит, вот С.Е....		
181.	К.Л.	Нет, но давать право, все равно...	дем.- сотр. (кооп., комм.)	предложе- ние по вза- имодей- ствию; комп. кооп.
182.	К.Л.	...если человек что-то там заметил...		комп. комм.; ко- опер. ли- дерство
183.	Л.Д.	Нет, дело в том, что может родиться какая-нибудь мысль, когда мы будем слушать. Одно дело — когда мы предлагаем, второе — когда мы слушаем кого-то: мол, тебе это не дошло, - и соединив их идею и его, допустим, я третью выдвину.	развив.- сотворч. (комм.)	пояснение необходи- мости дать право вы- сказаться; комп. комм.

184.	Л.Д.	Нутак будем, организованно. Ну, давайте, вам (обращаясь к представителям группы Д.И.) дадим [слово].	дем.- сотр. (кооп.)	предоставление слова; комп. кооп.; коопер. лидерство
185.	Д.И.	Давайте, представитель выступит, а члены группы просто добавят.	дем.- сотр. (кооп.)	предложение по взаимодействию; комп. кооп.; коопер. лидерство
186.	Л.Д.	Пожалуйста, да, да, да, если будет что, прослушав, то... Пожалуйста. Вам даем слово, первая группа.		комп. комм.
187.	А.Л.	(указывает на К.О.)		
188.	Л.Д.	Это... К.	дем.- сотр. (кооп.)	побуждение к высказыванию
189.	К.О.	(смотрит на свои записи) Я все записал... Значит, мы выдвинули такие...		комп. кооп.
190.	Д.И.	Нет, я просто хочу сказать о том..., обратить внимание, о чем мы сейчас вот говорили, что...	развив.- сотворч. (комм.)	пояснение контекста; комп. комм.
191.	К.О.	(смотрит на Д.И., кивает головой)	развив.- сотворч. (кооп.)	передача инициативы, доверие
192.	Д.И.	Вот в условиях задачи сказано: шесть ударов за шесть секунд.		

193.	Д.И.	И какие как бы аргументы может предъявить нам авиакомпания нам на суде: что, оказывается, ха, шесть ударов за шесть секунд, и почему-то на один... один удар не происходит вот в одну секунду.		комп. инт.
194.	Д.И.	То есть, ну опять же можно сказать о том, в противовес такому аргументу... что, как бы, о неравномерности удара...		
195.	И.Р.	что это не показатель точности.		
196.	Д.И.	Нет, не не показатель точности, а что не было таких гарантий. Шесть ударов за шесть секунд — мы не говорили, что каждый удар будет приходиться на одну секунду. У нас могло произойти пять ударов за одну секунду, а один удар звучать, допустим...		комп. инт.
197.	С.Е.	Все оставшееся время.	развив.- сотворч. (комм.)	помощь в формули- ровке мысли
198.	Д.И.	(смеясь) ...за все оставшееся время. Потом, если говорить конкретно о шести ударах и шести секундах, то значит мы гарантию давали только на шесть ударов за первые шесть секунд, а не говорили о том, что они всю жизнь... как бы вот... будут работать. Потом, (поворачиваясь к своей группе) о чем мы еще говорили?		
199.	О.Л.	Самое-то главное, что вот этот критерий — шесть ударов за шесть секунд — он не является критерием точности часов.	дем.- сотр. (интел.)	дополне- ние; комп. инт.

200.	К.О.	Точность заключается...	дем.- сотр. (интел.)	добавле- ние
201.	О.Л.	Точность часов у нас обозначена в паспорте, что так они идут за сутки, плюс-минус там... (смеется) Сколько там бывает? Это не критерий точности часов.		
202.	К.О.	(кивает головой)		
203.	К.О.	Вот. Потом что еще можно сказать? Что если у нас в рекламе написано, что наши часы самые точные, то можно сказать, что из всех часов, которые вообще выпускаются...	дем.- сотр. (интел.)	дополне- ние; комп. инт.
204.	И.Р.	неточных, наши самые точные.		
205.	К.О.	Да, наши самые точные.		
206.	А.Л.	Хочу поправить. Поправить. Значит, наша реклама и точность наших часов...		
207.	Д.И., С.Е.	(высказывания)		
208.	А.Л.	(обращаясь к Д.И., С.Е.) Коллеги, коллеги.	дем.- сотр. (комм.)	привлече- ние вни- мания; комп. комм.; коммун. лидерство
209.	А.Л.	Точность наших часов изначально задана вот при условии: шесть ударов за шесть секунд. Большой точности мы никому не предлагаем.		
210.	Н.А.	Вы мне сейчас напоминаете представителей авиакомпании, которые доказывают нам, что наши часы неточные.	автор.- исполн. (комм.)	неприня- тие идей группы

211.	Д.И.	Нет, подождите, мы сейчас как бы не... [обсуждаем]	дем.- сотр. (кооп.)	поддержка нормы взаимо- действия; комп. кооп.; коо- пер. ли- дерство
212.	Н.И.	Давайте по кругу, потому что ина- че мы...	дем.- сотр. (кооп.)	поддержка нормы; комп. кооп., комп. комм.; ко- опер. ли- дерство
213.	Д.И.	Еще есть предложение выбрать человека, который все эти аргу- менты запишет.	развив.- сотворч. (кооп.)	развитие способа взаимо- действия; комп. кооп.; коо- пер. ли- дерство
214.	Н.И.	Так, ваша группа высказалась?	автор.- исполн. (кооп.)	возвратку- становлен- ной норме
215.	А.Л.	Да.		
216.	Н.И.	Так, ваша группа (указывая на вторую группу)	автор.- исполн. (кооп.)	поручение; некомп. комм.; коо- пер. лидер- ство
217.	Л.Д.	Давай, С.Е.		
218.	С.Е.	Итак, м-м-м...		

219.	Л.Д.	Авторитарно.		оценка партнера
220.	С.Е.	Два решения этой проблемы. Первое: дать на лапу директору – и пусть заберет свое заявление из суда.		
221.	Д.И.	(усмехается)		
222.	С.Е.	Это обойдется гораздо дешевле, и мы сохраним свое честное имя. Второе решение: смешать их с грязью, а именно явиться в суд с полным пакетом компрометирующих документов и заявить, что по нашим агентурным данным, а именно отдела безопасности, установлено, что дирекция авиакомпании заключила соглашение с конкурирующей организацией, используя близкородственные связи директора, занимается производством аналогичной продукции, но, тем не менее, по качеству эта продукция уступает все равно нашей. Наша – единственная и неповторимая.	попуст.- конкур. (интел.)	
223.	Д.И.	Шесть ударов за шесть секунд.		
224.	С.Е.	Да.		
225.	Н.А.	Не, ну тут единственное, что...		
226.	РА	Тш. (Показывает на С.Е.)	дем.- согр. (кооп.)	предостав- ление воз- можности договорить до конца; комп. комм.
227.	Л.Д.	Нет, он все, по-моему, сказал. (оборачивается к С.Е.)	дем.- согр. (кооп.)	запрос воз- можности выска- заться

228.	С.Е.	Все.		
229.	Н.А.	Нет, нет, он единственное сказал, что мы идем в суд и составляем документы.		
230.	С.Е.	Нет, с пакетом....		
231.	Н.А.	...с пакетом, а у нас было еще одно предложение, что мы проводим как бы с ними переговоры, вот то, что ты (обращаясь к Р.А.) сказал.	дем.- сотр. (интел.)	дополнение
232.	Р.А.	Ну он сказал.		
233.	Л.Д.	Нет, он сказал... ...и о том, что вот очень часто мы читаем в газетах, если фирма фирму выживает, в принципе заключая сделку с кем-то другим. Мы видим в этом только подвох. Подвох, и поэтому будем отставлять... может быть, и затратимся ради имиджа, понесем какие-то это убытки, найдем нужных людей, кого купим, кого продадим, кого уговорим.	дем.- сотр. (интел.)	дополнение нара- ботанного группой
234.	Д.И.	(смеется)		
235.	Н.А.	А можно мне немного?.. Я-то считаю, что это вот то, что С.Е. предложил как второй вариант, этот вопрос решать не в суде, а только путем переговоров, там личных контактов...	дем.- сотр. (интел.)	дополнение; комп. инт.
236.	Д.И.	Совершенно верно, прежде чем идти в суд, нужна подготовительная работа, переговоры с фирмой.	дем.- сотр. (комм.)	поддержка; комп. комм.
237.	Н.А.	Конечно, вот то, что Р.А. говорил...	развив.- сотворч. (комм.)	поддержка идеи парт- нера

238.	Л.Д.	Я и говорю: первый этап...		
239.	Н.А.	Это смешать с грязью...		
240.	Д.И.	Нет, это уже в суде...		
241.	Л.Д.	Нет, это уже второй этап.		
242.	Л.Д.	Если он не хочет идти на... Как говорится, не хочешь – заставим.	автор.- исполн. (интел.)	
243.	Н.А.	Так, наша группа закончила.		комп. кооп.
244.	Н.И.	Да?		
245.	Л.Д.	Да.		
246.	Л.Д.	Теперь третья, а потом...	дем.-сопр. (кооп.)	предостав- ление слова
247.	Н.И.	Ну что, один из вариантов, который представляется, что нам вообще волноваться не за что, потому что если это текст иска, который предъявляется к нашей компании, то он не несет никакой, так сказать, угрозы, значит, престижу нашей фирмы. Так как здесь сказано, что фирма покупала ос... часы, отличающиеся не особой, а особенной точностью. То есть, в них есть какая-то своя особенность. Если вот придерживаться буквы, как здесь написано. А если мы уже несем убытки, во-первых, то есть нам что они подадут в суд, не подадут в суд, уже убытки большие, так что в любом случае нам единственный выход, чтобы наша фирма не разорилась и у нас не перестали покупать часы – это значит защищать честь фирмы в суде. Потому что иначе наша фирма потерпит крах. И потом делали подсчеты, что...		

248.	Л.Д.	...и ваше предложение, как вы защищаете честь фирмы в суде.	развив.- сотворч. (КОММ.)	побужде- ние к раз- витию мысли; комп. комм.
249.	К.Л.	Особенная точность...		
250.	Н.И.	Особенная точность, даже если там есть какие-то погрешности, то здесь у нас в тексте есть... определенная, ну, скажем так, зацепка, что... никаких претензий к нашим часам быть не может.		выгодное решение
251.	К.Л.	Вы хотели получить особенную точность? Вы ее получили, особенную точность.		
252.	Н.И.	Да, особенную точность вы и получили.		
253.	Д.И.	Особенная точность заключалась в неточности, да?	развив.- сотворч. (интел.)	ирония; комп. инт., комп. комм.; ин- тел. и ком мун. ли- дерство
254.	Н.И.	Нет, ну...		
255.	К.Л.	Да. Да, то, что за шесть секунд они отбивают шесть ударов, а уж как это...	автор.- исполн. (интел.)	нет раз- вития мысли
256.	Н.И.	То есть она точность особенная.		
257.	И.Р.	И за клевету подаем встречный иск (смеется).		
258.	Н.И.	Нет, но как бы...		
259.	Л.Д.	И возвращаем свои убытки.		

260.	Ю.Р.	За клевету. На наши часы.		
261.	О.Л.	Нет, вы знаете, когда бывают сомнения по поводу правильности, как у нас сейчас, то можно найти всегда такой третий вариант, или какой у нас там? Четвертый, неординарный, типа вашей ситуации (обращается ко второй группе), чтоб вообще выдумать надо ситуацию, что они сами продали свои часы там какие-то, и у нас есть к этому доказательства.	дем.- сотр. (интел.)	выдвиже- ние идеи, обобщаю- щей пред- ложенные варианты
262.	Д.И.	Адоказательства...		
263.	Л.Д.	Есть ли, допустим, мнения, которые остались не выслушанными или невысказанными?	развив.- сотвор. (комм., кооп.)	запрос не- высказан- ных мнен- ний; комп. кооп.; коо- пер. и ком- мун. ли- дерство
264.	И.Р.	У меня есть предложение поменяться теперь и продумать как бы контраргументы наших противников, то есть мы берем опять вашу (указывает на вторую группу) идею, вы (указывает на третью группу) нашу, и так далее, и продумываем, какие недостатки...	развив.- сотвор. (интел., кооп.)	предложе- ние даль- нейшего направле- ния мысли и формы взаимо- действия; комп. инт., комп.кооп.; интел. и ко- опер. ли- дерство
265.	Н.И.	(обращаясь к И.Р.) Но у вас несколько идей было, если сформулировать в одну...		
266.	Н.А.	Сформулируйте для нас, о чем речь идет.		

267.	Л.Д.	В чем мы можем обвинить нас? Допустим, вот мы купили часы, мы на суде выступаем против нашей фирмы...	развив.- сотвор. (комм.)	понимание и развитие идеи парт- нера; комп. комм.
268.	Н.А.	Я правильно поняла, что вот та идея, которую каждая из групп...?	дем.- сотр. (комм.)	вопрос на понима- ние
269.	О.Л.	Нет, авиакомпания.	дем.- сотр. (комм.)	объясне- ние; не- комп.комм.
270.	Н.А.	Авиакомпания, да? А-а.		
271.	Д.И.	А может быть... создать... просто вот поделить пополам, и одна группа играет роль авиакомпании, а вторая группа – нашей фирмы...	развив.- сотворч. (кооп.)	предложе- ние даль- нейшей формы взаимо- действия; комп. кооп.; коопер. лидерство
272.	К.О.	Можно так.	дем.- сотр. (кооп.)	принятие предложе- ния; комп. комм.
273.	И.Р.	Можно так.	дем.- сотр. (кооп.)	принятие предложе- ния; комп. комм.
274.	Н.И.	Нет, ну можно пойти разными путями. Вот один вариант, тоже неплохой, то есть разные доводы и контраргументы по поводу...	дем.- сотр. (кооп.)	подчерки- вание раз- нообра- зия орг. форм; комп. кооп.

275.	О.Л.	А можно список составить всего-всего-всего...	развив.- сотворч. (кооп.)	предло- жение по коопе- рации; комп. кооп.; коопер. лидерство
276.	Д.И.	...и зная подоплеку и зная все минусы, все минусы, зная все минусы нашей фирмы, как бы выступить одной половине в роли авиакомпании, а другой... другой – в роли... и как бы...		комп. кооп.
277.	Л.Д.	В споре рождается истина! Можно так.	попуст.- конкур. (кооп.)	квалифи- кация предстоя- щего взаи- модей- ствия
278.	Группа	(пауза)		
279.	РА	Нет, ну о чем мы спорим-то?		
280.	Д.И.	Мы не спорим... Есть предложение: мы будем делиться пополам? Или, может быть нам просто, чтобы не увлекаться совсем далеко, может быть нам просто простроить, как вот дальше мы будем решать..?	развив.- сотворч. (интел., кооп.)	перспек- тивная коопера- тивная и интел- лекту- альная рефлек- сия; комп. кооп.; коопер. лидерство
281.	РА	Давайте мы...		
282.	Д.И.	...как вот дальше мы будем решать...		

283.	РА.	Давайте мы сделаем так! (хлопнул в ладоши) Вот... Так как у нас мы все-таки не... Это самое... К тому предложению, чтобы все-таки выбрать, вот... кто конкретно над всеми этими вопросами поставит точку, мы не пришли, вот...		
284.	РА.	Мы можем так рассуждать, делиться, разделяться сколько угодно, вот. У нас есть конкретные предложения. Конкретные предложения. Значит, давайте мы эти конкретные предложения, значит, четко (делает фиксирующий знак рукой) записываем. Вот... Так как мы не... Голосуем. Голосуем. Вот... И на этом ставим точку.	дем.- сотр. (кооп.)	предложение дальнейшей формы взаимо- действия; комп. кооп.; коопер. лидерство
285.	РА.	Есть конкретное предложение. Пригласить на собеседование, значит, фирму...	дем.- сотр. (интел.)	обобщение пред- ложений
286.	Л.Д.	Нет, нам придется пойти.		
287.	РА.	Пригласить фирму.		
288.	Л.Д.	О'кей.		
289.	Н.А.	Договориться о встрече.		
290.	РА.	или договориться о встрече и попробовать все это закончить мирным путем. Вот...		
291.	Л.Д.	Используя там все методы. Запрещенные и незапрещенные.		
292.	РА.	Значит, подготовить контрматериалы... контрматериалы.		
293.	Л.Д.	Нет, не показывая им.		
294.	РА.	Вот. Еще что? Еще какие предложения у нас были?		

295.	А.Л.	Я считаю, что все-таки надо нам разбиться на два лагеря, и, значит, одни пытаются защитить свое достоинство, а вторые — оппонировать. Тогда нам проще будет в этом случае. А сейчас мы опять	дем.- сотр. (кооп.)	поддержка выдвину- того пред- ложения; комп. кооп.; коопер. лидерство
296.	Д.И.	И учесть...		
297.	А.Л.	по второму кругу пройдем. И учесть то, что уже было сказано.	развив.- сотворч. (комм.)	поддержка идеи парт- неракомп. комм., комп. кооп.
298.	Д.И.	Нет, и учесть то, что может возникнуть такая ситуация, когда придется, допустим, действовать такими не вполне как бы корректными способами.		
299.	А.Л.	Ну давайте, мы условно вот так проведем (рукой проводит линию, разделяющую целую группу на две части)		комп. кооп.; коопер. лидерство
300.	Н.А.	Задача-то у нас стоит какая? То есть, с какими аргументами нам нужно выступить в суде, чтобы дело было наверняка решено в нашу пользу.	дем.- сотр. (интел.)	ориента- ция груп- пы в вопро- се задачи; комп. инт.
301.	Л.Д.	(обращаясь к Д.И.) Для того чтобы достичь цели, все способы хороши.	попуст.- конкур. (интел.)	
302.	Д.И.	(смеется)		
303.	А.Л.	Вот вы обвиняемая сторона.	авт.-исп. (кооп.)	комп. кооп.
304.	О.Л.	...Составить список аргументов.		

305.	Н.А.	Хорошо. Значит, вот смотрите, если мы будем делиться на две группы, то вот — чтобы нам не уходить в сторону — какие аргументы...	дем.- сотр. (кооп.)	пояснение смысла разделения на 2 груп- пы; комп. комм.
306.	А.Л.	Аргументы сейчас появятся. Давайте мы... (снова делает разделяющий жест рукой)		комп. комм., комп. кооп.; коопер. лидерство
307.	Н.А.	Так, ну давайте. Чтобы нам не уходить в сторону, ради чего мы делимся и ради чего мы встречаемся на таком совещании...	развив.- сотворч. (кооп.)	развитие смысла разделения на 2 груп- пы; комп. комм.
308.	Д.И.	Одна группа будет предъявлять аргументы, а вторая группа будет как бы аргументы в свою защиту.	дем.- сотр. (кооп.)	координа- ция, пояс- нение предстоя- щего взаи- модей- ствия; комп. кооп.; коопер. лидерство
309.	Н.А.	Да, давайте.		
310.	А.Л.	Вот вы подаете...	авт.-исп. (кооп.)	
311.	А.Л.	...вы подаете на нас в суд.		комп. комм.; коопер. лидерство
312.	Л.Ю.	То есть мы — авиакомпания.	авт.-исп. (кооп.)	

313.	А.Л.	Да, вы авиакомпания.		
314.	Д.И.	А мы будем защищаться.		
315.	А.Л.	Вот вы...		
316.	Д.И.	(обращаясь к представителям группы авиакомпании) Но поскольку, если эта ситуация возникает в фирме... На вашем, там, предприятии, на моем... то вы знаете свои слабые стороны. Ну, вы-то понимаете, что естественно, там, не шесть ударов, ха, за шесть секунд.		
317.	А.Л.	(обращаясь к Д.И.) Нет, нет. Они как раз авиакомпания.		
318.	Н.А.	(к Л.Д., Р.А.) Ну мы задачу решили, я считаю. Мы-то задачу решили.		
319.	Д.И.	И поэтому проще будет как бы придумывать контраргументы даже на таком уровне, и может быть, правдивые.		
320.	Ю.Р.	(обращаясь от группы авиакомпании к группе часовой фирмы) Так, господа часовая компания...	автор.- исполн. (кооп.)	управляет процессом, не дослушав партнеров; КОМП. КОММ.
321.	Л.Д.	(обращаясь к Ю.Р.) А сколько сейчас времени? Мы начинаем растягивать заседание...		
322.	А.Л.	(обращаясь к Д.И.) Значит, поскольку они авиакомпания, да? Они сейчас нас обвинили, в чем?		КОМП. инт.; коммун. лидерство

323.	Ю.Р. (предста- витель авиакомп.)	Часовая компания, часовая ком- пания.		
324.	А.Л.	(не слушая Ю.Р.) Что мы прода- ли часы неточные, да?		
325.	К.О.	(Обращаясь к А.Л.) Директор ча- совой компании...		
326.	Ю.Р.	Часовая компания, директор, можно вам вопрос? (смеясь) Как представителю...		
327.	Л.Д.	Нет, авиакомпании.		
328.	Д.И.	А мы уже начали...		КОМП. КОММ.
329.	Л.Д.	(обращаясь к Д.И.) Да, да, да.		
330.	Д.И.	судилище?		
331.	Л.Д.	(обращаясь к Д.И.) Нет, это не судилище.		
332.	Ю.Р.	Мы у вас покупали		
333.	А.Л.	Да.		
334.	Ю.Р.	часы с особенной точностью. Я их подарил на Новый год сво- им пилотам. И мне пилоты сказа- ли, часы эти особенной точнос- тью не удовлетворяют. Потому что вот я был в Токио, там вместо 12 часов оказалось столько-то, другой был в Лондоне — по Грин- вичу и по вашим часам вообще ничего не сходится. Я же вас про- сил - особенная точность, чтобы, будь ты в Лондоне, в Токио или там... в Париже, чтоб они показы- вали ровно двенадцать, в Новый год. А так я из-за Вас опоздал.		

335.	А.Л.	Я вам на это отвечаю вот что. Особенная точность достигается тем, что шесть ударов производится за шесть секунд. Где тут противоречие?		
336.	О.Л.	(обращаясь к А.Л.) Нет, здесь ответ, что разные часовые пояса.		комп. инт.
337.	А.Л.	Причем здесь разные часовые пояса?	попуст.- конкур. (интел.)	игнорирование мнения партнера
338.	О.Л.	Он ведь про это спросил.		комп. комм.
339.	Ю.Р.	В договоре мы с Вами заключили: с особенной точностью. А у вас написано — вы выпускаете часы какие? Самые точные часы. А я у вас просил особенной точностью.		
340.	О.Л.	А что вы понимаете под особенной точностью?		комп. комм.
341.	Кто-то	Претензии, что они неточные.		
342.	А.Л.	Вы поймите... Вы поймите, что особенная точность, она в договоре не указана. Это Вы так формулируете.		
343.	Ю.Р.	Почему? Вот здесь особенная точность указана.		
344.	А.Л.	Это не из договора следует.		
345.	Ю.Р.	Почему?		
346.	А.Л.	Это вы формулируете, что мы вам продали часы с особенной точностью, а мы-то вам продали часы действительно с особенной точностью.		

347.	Л.Д.	Да, они это формулируют.		
348.	Н.А. (группа авиаком- пании)	(обращаясь к А.Л.) Господин директор, разрешите задать Вам вопрос. Вы заключили с нами контракт на поставку этих часов два месяца назад. А месяц назад, значит, состоялась свадьба Вашего сына и дочери [директора] фирмы икс...		
349.	Л.Д.	Нашей фирмы.		
350.	Н.А.	Не нашей фирмы, а конкурирующей с нами часовой фирмы икс, у директора которой... С дочерью директора этой фирмы. Как Вы объясните этот факт?		
351.	Д.И.	Нечеловеческой любовью		КОМП. КОММ.
352.	Н.А., Р.А.	(смех)		
353.	Д.И.	моей дочери к сыну директора этой фирмы.		
354.	А.Л.	Какое отношение это имеет к...		
355.	Н.А.	Так, и почему... и почему Вы не могли... и почему Вы не заключили договор о поставке часов с той фирмой?		
356.	А.Л.	Я отвожу этот вопрос как не имеющий отношения к этому делу.		
357.	Д.И., К.О., И.Р.	(смех)		
358.	Н.А.	Вы уходите от кровнородственных связей (улыбается)		
359.	Д.И.	Нет, а дело в том, что договор...		
360.	А.Л.	Я отвожу как не имеющий [отношения] к делу.		

361.	Д.И.	Договор — это обоюдное желание двух сторон.		
362.	Л.Д.	Да.		
363.	Д.И.	Как бы вашу фирму никто не насилывал к тому, чтобы подписать договор с нашей компанией.	попуст.- конкур. (кооп.)	отчужде- ние
364.	Л.Д.	(кивает головой в знак согласия)		
365.	Д.И.	Это дело вот как бы совершенно... личное дело и вашего директора и вашей компании с нами заключить договор.	попуст.- конкур. (кооп.)	отчужде- ние
366.	А.Л.	Реклама нашей продукции заключалась в чем? Что точность наших часов достигалась чем? Шесть ударов за шесть секунд. Вы купили то, что купили.		
367.	РА.	(обращаясь к Н.А.) Это они часовая фирма! Что ты делаешь-то?		комп. кооп.
368.	Н.А, РА, К.О.	(продолжительный смех)		
369.	Ю.Р.	Но мы-то вас просили часы, договорились с особенной точностью.		
370.	А.Л.	Мы вам сделали именно часы с особенной точностью.		
371.	Ю.Р.	Там же, где было особые условия, мы оговаривали. Тут же написано: «с особенной точностью».		
372.	Н.А.	(объясняет Д.И. о своей ошибке)		
373.	А.Л.	Ну, именно это мы и сделали. Мы сделали вам часы с особенной точностью.		
374.	Ю.Р.	У меня на Ваших часах...		

375.	А.Л.	Они выполняют шесть ударов за шесть секунд.		
376.	Ю.Р.	У меня на Ваших часах...		
377.	А.Л.	В этом специфика этих часов.		
378.	Ю.Р.	У меня на Ваших часах (не слышно)		
379.	Н.А.	(смеется)		
380.	Ю.Р.	А я хотел бы иметь, допустим, шесть.		
381.	О.Л.	Вот в другую страну, пожалуйста...		
382.	Ю.Р.	Мы же оговаривали: особенная точность. Вот оговорка здесь...		
383.	Д.И.	Ну особенная точность...		
384.	Л.Д.	(уходит из группы)		
385.	Н.А.	(что-то говорит Р.А.)		
386.	О.Л.	Я вам советую прийти на Александр-плац в Берлине. Там стоят часы большие...		
387.	Р.А.	(смотрит на часы) Я вот к Машке на свидание опоздал из-за вас! Ну это ж не дело! Что это такое, понимаете ли, а?		
388.	Д.И., К.О., С.Е.	(смех)		
389.	О.Л.	Следующая наша модель будет наподобие этих часов.		
390.	Н.А.	Мне кажется, что наше совещание, вот эта встреча, моделирование, она не продуктивна. Не продуктивна, потому что мы не выработали ни одного конкретного предложения.	демокр.- сотрудн. (кооп.)	критическая оценка кол-ва; комп. кооп.

391.	О.Л.	Нет, ну а мы записали же.		
392.	Н.А.	Нет.		
393.	Д.И.	Нет, дело в том, что...		
394.	Р.А.	В общем часовая компания свою эту штуку проиграла, вот.	попуст.- конкур. (комм.)	
395.	Н.А.	(смеется)		
396.	Р.А.	Ни одного конкретного предложения, контр...		
397.	Н.А.	Контраргумента.		
398.	Р.А.	это самое... в том, что эти часы не те...		
399.	А.Л.	Минуточку, дело в том, что...		
400.	О.Л.	Р., не надо упаднические настроения...		комп. комм.
401.	А.Л.	Дело в том, что, значит, мы, видимо, не дорабатываем. Значит, в суде — обвинитель, обвиняемая сторона и судья. Значит, вы свои контраргументы привели, мы — свои, но рассудить нас некому.	развив.- сотворч. (кооп.)	коммун. рефлексия - вскрытие причин взаимоне- понима- ния; комп. кооп.; коммун. лидерство
402.	Ю.Р.	Сейчас рассудят.		
403.	И.Р.	А потому что мы не пошли по тому пути, который (не слышно)		
404.	Д.И.	У меня есть предложение. У меня есть предложение.		
405.	А.Л.	А суд-то должен рассудить.		

406.	Д.И.	У меня есть предложение.		
407.	А.Л.	Значит, надо нам из нашего числа		
408.	О.Л.	Третьейского судью надо		
409.	А.Л.	выбрать ну, три...		
410.	Д.И.	Команду		
411.	А.Л.	...я не знаю, два человека, которые могли бы, вот, нас разрешить. Ведь когда состоится решение суда, его можно, в лучшем случае, опротестовать в следующем... на следующем этапе. Но его никто не отменяет.	развив.- сотворч. (кооп.)	предложе- ние спосо- ба разре- шения противоре- чия; комп. кооп.; кооп- пер. лидер- ство
412.	Р.А.	Я вам сразу же сказал. Сразу сказал: чтобы прийти к окончательному решению и прекратить все дебаты вовремя, надо было выбрать либо одного человека, либо троих, от каждой группы.	авт.-исп. (личн.)	подтверж- дение своей правоты; некомп. кооп.
413.	Д.И.	Вот момент и назрел.		комп. кооп.
414.	Н.А.	Я вам самое первое что говорила, когда мы сели здесь, — что надо кого-то выбрать.	авт.-исп. (личн.)	подтверж- дение сво- ей правоты
415.	Д.И.	Вот... Вот момент и назрел. Давайте выберем.	развив.- сотворч. (комм.)	конструк- тивность в решении проблемы; комп. кооп., комп. комм.
416.	А.Л.	Давайте выберем. Экспертов или судий.	дем.-сотр. (кооп.)	поддержка

417.	Н.А.	А я теперь отказываюсь. Зачем нам эксперты?	попуст.- конкур. (личн.)	обособле- ние от группы
418.	Д.И.	Ну почему?		
419.	Н.А.	Нам надо решить задачу. Нам надо представить аргументы в суд.		
420.	Д.И.	Да.		
421.	Н.А.	Нам не надо суда.	развив.- сотворч. (кооп.)	
422.	Д.И.	Вот команда сейчас...		
423.	Н.А.	У нас единственное условие задачи — представить такие аргументы, с которыми мы пойдем или не пойдем в суд.		
424.	А.Л.	Еще раз повторяю: мы их уже представили.		
425.	Д.И.	Суд уже закончился.		
426.	Н.А.	Кто их представил?		
427.	А.Л.	Я представлял аргументы, что мы выпустили продукцию в соответствии со своей рекламой.		
428.	Н.А.	В данном случае...		
429.	А.Л.	А вы ее купили в соответствии с рекламой.		
430.	Н.А.	В данном случае мы смоделировали две ситуации.		
431.	А.Л.	И оказалось, оказалось, что...		
432.	Н.А.	Ты не прав.		

433.	А.Л.	И оказалось, что вы купили не то, что захотели купить, вот и все.	попуст.- конкур. (КОММ.)	
434.	Д.И.	(Обращаясь к Н.А.) Нет, вы сейчас говорите...		
435.	Д.И.	Н., Вы сейчас говорите о разных вещах.		комп. комм.
436.	Н.А.	Правильно, мы говорим о разных вещах...		
437.	Д.И.	Сейчас А.Л. предлагает создать просто команду, которая, после того как выслушали мнение, допустим, каждого о... о чем-то, о решении данной задачи, просто все синтезировать, синтегировать и как бы вообще решить, какие аргументы можно высказать в суде. На основании того, что вообще услышано.	развив.- сотворч. (КОММ.)	организа- ция взаи- мопони- мания — между чле- нами груп- пы; комп. кооп.; коммун. лидерство
438.	Н.А.	Ну то, что вторая... вторая встреча была совершенно не продуктивна, она практически ничего не показала...	попуст.- конкур. (кооп.)	негативная оценка кол-ва; не- комп. кооп.
439.	Д.И.	Ну почему?		
440.	Н.А.	Ну давайте...		
441.	Д.И.	Ну если ее довести до конца... Если ее довести до конца, то она и показала бы все... все, что можно показать.		комп. кооп.
442.	Д.И.	Если бы мы... Если бы мы не дрались...		
443.	О.Л.	У нас были высказаны аргументы, причем очень разноплановые. Поэтому они могут у нас перекрыть разные ситуации,	(кооп., интел.)	разреше- ние вну- треннего противо-

		которые там в суде встречаются. Потому что вот эти вот часовые пояса, это вот одно. Точность, она у нас особенная, в ударах, это втор... совсем другое. Дальше...		речия партнера; комп. инт.; комп. кооп.; интел. лидерство
444.	Ю.Р.	Но нам нужно надеяться, что и это... В чем? Что они подразумевают под неточностью?		
445.	Л.Ю.	Да, претензии...		
446.	О.Л.	Да, но совершенно будут разные ведь подходы. И наконец, в конце концов мы можем тот козырь, что... вот хотели об этом умолчать, но все-таки из достоверных источников нам известно, что... вы часы-то вообще там, (смеясь) авантюрные какие-то купили не те. Не о том речь идет. Даже это тоже можно будет сюда...		комп. инт.
447.	Н.А.	Нет, а я (не слышно)...		
448.	О.Л.	Мы можем списочек этого всего составить, и что-то да сыграет в той ситуации. Там в зависимости от того, как себя судья поведет. Что там ему надо будет... У нас и это, это, это. Мы все учли. Всего понемножку.		комп. инт.; интел. лидерство
449.	Н.А.	Так мы пришли, по-моему, к логике той задаче, о которой говорил Р.А.		
450.	С.Е.	Нет, там еще это... Там вообще в суд не ходить. Если сразу договориться на берегу, что сколько стоит. И все.		
451.	О.Л.	Действовать по ситуации. Как поведет.		

452.	Н.А.	Вот в это время ситуации не было бы, если б у нас изначально был выбран кто-то. Вот сейчас мы...		
453.	И.Р.	Так уже ведь в суд подала авиакомпания.		
454.	Н.А.	вот так вот не сидели бы и не решали бы неизвестно что.	попуст.- конкур. (кооп.)	негатив. оценка кол-ва
455.	И.Р.	(обращаясь к Н.А.) Не отменишь же, если уже есть исковое заявление.		
456.	О.Л.	Давайте мы тогда запишем эти еще аргументы. (обращается к К.Л., Л.Ю., Ю.Р., Н.И.) Что еще? Мы все учли? Все, что высказано? Что еще?	дем.- сотр. (кооп.)	подведе- ние итогов этапа груп- повой ра- боты; комп. кооп.
457.	Д.И.	Нет, а то, что записывала каждая группа, нужно...		
458.	О.Л.	Ну давайте, да, да...		
459.	Д.И.	(смеясь) Нужно, по-моему, взять вот эти бумажки, да, и просто вот... какая-то инициативная группа... просто вот аналитическую группу создать, я так думаю.	дем.- сотр. (кооп.)	предложе- ние формы коопера- ции для полного решения задачи; комп. кооп.; коопер. лидерство
460.	О.Л.	(обращаясь к Р.А.) Чего Вы там сказали?		
461.	А.Л.	(обращаясь к Д.И.) Аналитическую группу для решения какой задачи? Какой?		

462.	Д.И.	<input type="checkbox"/>	Для...		
463.	Н.А.	<input type="checkbox"/>	(обращаясь к А.Л.) Мы...		
464.	А.Л.		Ну какой? В какую сторону мы будем отстаивать? Нашу фирму?	автор.- исполн. (интел.)	закры- тость общения
465.	О.Л.		Ну конечно, у нас...		
466.	Н.А.		обращаясь к А.Л.) У нас есть...		
467.	А.Л.	<input type="checkbox"/>	Или компанию?		
468.	Н.А.	<input type="checkbox"/>	У нас есть условия...		
469.	Н.А.		которые поставлены нашей груп- пе. Общей группе. У нас есть ус- ловия.		
470.	А.Л.	<input type="checkbox"/>	Значит, мы фирма. Мы фирма.		
471.	Н.А.	<input type="checkbox"/>	Вот это треб... Это задача, кото- рую мы должны решать.		
472.	А.Л.		На нас подали в суд.		
473.	Н.А.		Конечно, конечно.		комп. кооп.
474.	А.Л.		Значит, мы подготовили свои контраргументы, что мы прода- ли свою продукцию в соответ- ствии с той рекламой... или... с той рекламой.		
475.	Н.А.		Это... Да, это, наверное, один из контраргументов. Второй...		комп. инт.
476.	А.Л.		Все! Какой еще?	попуст.- конкур. (интел.)	свое мнение как един- ственно возможное

477.	Н.А.	Неправда! Неправда! Вы не руководитель сейчас. Вы представитель вот этой (указывает на группу) одной из групп. И это Ваш контраргумент!		
478.	Н.А.	У нас в группе нет центра, который откурировал бы все выводы.	дем.-сопр. (интел.)	необходимость оконч. решающ. звена; комп. кооп.
479.	Н.А.	И это только единственный вывод, я повторяю, это не... То есть единственный вывод Вашей группы, но не единственный вывод вот этой нашей большой группы (указывает на всю группу), нашей фирмы. В нашей группе было еще две точки зрения. У них (указывая на третью группу) была точка зрения. Поэтому...	развив.-сотворч. (кооп.)	защита множества мнений в группе; комп. кооп.; коопер. лидерство
480.	А.Л.	Значит, Ваша изначально предпосылка — что вы действительно продали брак, да?	попуст.-конкур. (комм.)	подмена предпосылки, партнерование генерирование конфликта
481.	С.Е.	Неправда.		
482.	А.Л.	Потому что мы считаем, что мы продали изделие того качества, которого мы хотели продать.		
483.	К.О.	(что-то говорит Д.И.)		
484.	С.Е.	(обращаясь к А.Л.) Мы за качество нашей продукции... Стопроцентно ее гарантируем.		
485.	Н.А.	Мы даже не обсуждаем это качество.		

486.	С.Е.		Мы просто аргументируем...		
487.	О.Л.		С.Е., как у вас там было...?		
488.	А.Л.		Тогда вы становитесь опять же на нашу сторону.	попуст.- конкур. (кооп.)	
489.	Н.А.		На какую вашу?		
490.	А.Л.		То есть, ту продукцию, которую мы продали...		
491.	С.Е.		Почему мы поделились-то напополам?		комп. кооп.; коммун. лидерство
492.	Н.А.		Почему... Мы сейчас кто?		комп. комм., комп. кооп.; коммун. лидерство
493.	С.Е.		Мы вырабатываем единое мнение.		комп. кооп.; коопер. лидерство
494.	Н.А.		Мы сегодня, сейчас фирма.		комп. кооп.
495.	О.Л.		Сейчас список документов...		
496.	А.Л.		Да. Давайте создавать единое мнение. Вот нашей группы, нашей группы — что мы продали продукцию в соответствии с... с той рекламой, которую мы дали.		комп. кооп.
497.	РА.		Так, стоп, (хлопнул себя ладонью по колену) стоп, стоп, стоп. Мы пошли опять по кругу.		

498.	Н.А.	Конечно.		
499.	Р.А.	Я еще раз говорю: давайте поставим человека, который, значит, закруглит все дело.	авт.-исп. (кооп.)	формулировка необходимой в группе роли; комп. кооп.; коопер. лидерство
500.	Н.А.	Вот Р.А. у нас закруглит все. Он выбирает трех экспертов из трех групп, аккумулирует...	авт.-исп. (кооп.)	предложение орг. формы взаимодействия; комп. кооп.; коопер. лидерство
501.	Д.И.	Так, Р.А. — директор.		комп.комм.; коопер. лидерство
502.	Н.А.	Директор.		
503.	Р.А.	Нуне обязательно. Почему директор? Директор — это самое... Вот...		коммун. лидерство
504.	Д.И., С.Е., А.Л., Р.А.	(смеются)		
505.	Н.А.	Так вот для этого и нужен был директор.		
506.	А.Л.	да не нужен был директор		
507.	Н.А.	(обращаясь к А.Л.) который собирает совещание и аккумулирует все это вместе и делает вывод. А кого он посылает в суд — это уже второе дело. И посылает ли он кого-то в суд или кого-то посылает организовать переговоры. Вот в чем изначально...		

508.	А.Л.	Посылает-то он обязательно, потому что вот уже есть исковое заявление.		
509.	Д.И.	Вы знаете, я все-таки предлагаю... поскольку сейчас как раз такой момент, когда нужен кто-то, кто как бы... обобщил все наши наработки и принял окончательное решение, то...		
510.	Д.И.	Я предлагаю, давайте действительно выберем такую группу людей или может быть одного человека... Вот я предлагаю — пусть Р.А. (смеясь) будет директором нашей фирмы, скажет свое веское слово и подведет наш итог.	дем.- сотр. (кооп.)	формулировка необходимой миссии, предложение кандидата на эту роль; комп. кооп.; коопер. лидерство
511.	Н.А.	Да, действительно, Р., давай...		
512.	Р.А.	Ну почему обязательно я?		комп. комм.
513.	Н.А.	Ну, у тебя хорошо получится собрать все аргументы воедино.		поддержка; комп. комм.
514.	Д.И.	Ну, вы можете взять себе кого-нибудь в помощники из наших трех групп, и вместе...	развив.- сотворч. (комм.)	коопер. лидерство
515.	Н.А.	Давай, Р., будь нашим директором.		
516.	Р.А.	Ну, ладно, давайте, директор — не директор, а просто попробую, значит, это... подвести итог, обобщить все, что мы тут наговорили. Вот...	развив.- сотворч. (личн., кооп.)	самоопределение на роль принимающего оконч. решение; комп. кооп., комп. личн.; личност. и коопер. лидерство

517.	Р.А.	Группу создавать, я думаю, не будем, просто потому, что уже много времени... Вот.		комп. кооп.
518.	Н.А.	Давай.		
519.	Р.А.	Так, значит, первое... первое — мы проводим переговоры с этой компанией, чтобы значит все-таки попробовать не доводить дело до суда, а решить все... ну, что ли мирным путем. То есть пытаемся выяснить, в чем заключаются претензии авиакомпании и можно ли как-то это дело уладить. Так? Вот. Это — с чего мы начинаем. Если же..., если переговоры будут неуспешными, то есть нам все-таки придется идти в суд, то тогда в этом случае мы собираем все аргументы, которые были высказаны, и... ну, там уже будем смотреть по ситуации, какие аргументы лучше использовать. Я их сейчас попытаюсь повторить. Значит, то, с чем наша группа выступала, то есть компрометирующие материалы, это, я думаю, надо будет использовать в самом последнем случае, когда, что называется, нас уже прижмут в угол. Так? Теперь... Что у вас там было? (обращается к Д.И.)		комп. кооп., комп. инт.; интел. лидерство
520.	Д.И.	У нас, что мы не давали гарантии, что часы будут отбивать каждый удар за одну секунду.		комп. инт.
521.	А.Л.	Ну то есть, главное... главное — это то, что мы произвели часы согласно вот этой вот нашей рекламе (показывает листок с условиями).		комп. инт.
522.	О.Л.	И что это вот их качество — шесть ударов за шесть секунд — это не показатель точности часов.		комп. инт.

523.	РА.	Так... Значит, упираться на то, что мы произвели часы в соответствии с нашей рекламой. Так? И у вас... (смотрит на группу Н.И.)		
524.	Н.И.	У нас особенная точность.		
525.	К.Л.	Особенная точность.		
526.	РА.	Так, и у вас, значит, что такова особенность наших часов.		
527.	О.Л.	И там уже, в суде, смотреть по ситуации, какие аргументы от нас понадобятся, потому что они ведь все разные, и мало ли там, как судья себя поведет (сметется).		
528.	РА.	Вот. Я думаю, это сейчас для нас наиболее оптимальное решение. Вот. Все? Или еще что-то?		комп. кооп.; коопер. лидерство
529.	С.Е.	Да вроде бы все.		комп. комм.
530.	К.О.	Вроде все.		комп. комм.
531.	Д.И.	Ну вот и замечательно (улыбается).	развив.- сотворч. (комм.)	поддержка; комп. комм.
532.	Н.А.	Ладно, хорошо. Это наше решение.		комп. кооп.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // «Психологический журнал», 1994, № 4, с.39-55.
3. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества. // Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983, с. 133-154.
4. Алексеев Н.Г. Познавательная деятельность при формировании осознанности решения задач. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М.: МГПИ, 1975. - 18 с.
5. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск, 1991. 74 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. -М.: Наука, 1977.
7. Андреева Г.М. Современная социальная психология. - М., 1981.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1988.
9. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. - В кн.: Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. С. 3-18.
10. Байер И.В. Развитие рефлексивно-инновационного потенциала государственных служащих. Дисс. ... канд. псих. наук. - М., 1997. - С. 94, 134-138.

11. Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социальная психология научного коллектива. М., 1987. 215 с.
12. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1994.
13. Берлянд И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения. - В кн.: Методологические проблемы психологии личности. - М., 1982, с. 134-144.
14. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983. 175 с.
15. Бодалёв А.А. Личность и общение. - М., 1983. 272 с.
16. Бодалёв А.А. Психология общения. Москва - Воронеж, 1996. С. 37-48.
17. Большой англо-русский словарь / под рук. И.Р.Гальперина, Э.М.Медниковой, в 2-х томах. М.: Русский язык, 1988, том.1, с. 553, 807.
18. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.
19. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
20. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва-Воронеж, 1996. 391 с.
21. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие когнитивных схем эмоций в онтогенезе. В кн: Познание. Общество. Развитие. - М., 1996. с. 88-101.
22. Вайнберг Дж., Шумекер Дж. Статистика / Пер. с англ Л.А. Клименко и Б.И. Клименко. Под ред. и с предисл. И.Ш. Амирова. - М.: Статистика, 1979. - 389с.
23. Варламова Е.П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997. - 24 с.
24. Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационные методы организационного саморазвития // «Организационное консультирование как ресурс развития общества, государства, политики и бизнеса». Научно-практическая конференция РПО. М., 1995, с. 100-103.

25. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный практикум как прототип новой управленческой системы сотворческого развития организаций // Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества. М., 1996, с. 118-121.
26. Васильев И.А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопр. психологии. 1991, № 3. С. 103-104.
27. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Жукова Ю.М, Петровской Л.А., Соловьевой О.В. М.: Смысл, 1996. 373 с.
28. Верньо Ж. К интегративной теории представлений. // «Иностранная психология», 1995, № 5, с. 9-18.
29. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. - М., 1984.
30. Гаджиев Ч.М. Организация коллективного изобретательства // Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983. С. 266-279.
31. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. - М., 1990. С. 149-159.
32. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С.236-277.
33. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопр. психологии, 1980, № 1, с. 31-38.
34. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопр. психологии, 1982, № 5, с. 80-84.
35. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. - М.: Прогресс, 1976, с. 295-297.
36. Григоровская Л.В., Найденов М.И., Найденова Л.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Изучение развития и активизации рефлексивных механизмов мышления учащихся при групповом решении творческих задач. // Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности. Ч.2. Уфа, 1990. С. 137-139.

37. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: изд-во ВГУ, 1976. 327 с.
38. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: теория и эксперимент. - М., 1982. С. 100-108.
39. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск. Наука, 1987. С. 43-49.
40. Данилин К.Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М., МГУ, 1977. С. 142-168.
41. Данилин К.Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы. // Межличностное восприятие в группе. - М., 1981. С. 124-151.
42. Джидарьян И.А. Творческие коллективы в искусстве. // Коллектив и личность. - М., 1975.
43. Донцов А.И. Психология коллектива. М., 1984.
44. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М., 1987.
45. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995. С. 82-125.
46. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: КСП, 1996. С. 119-129.
47. Дубовская Е.М., Иванов М.А. Социально-психологические характеристики самодеятельных музыкальных ансамблей // Вестн. МГУ, сер.14 (психология), 1990, № 4.
48. Емельянов Е.Н. Психологический анализ рефлексивных отношений в научной деятельности // Социально-психологические проблемы деятельности научных коллективов. - М.: Деп. ИНИОН АН СССР № 10420, 1982. С. 162-180.
49. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
50. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. - М., 1988.

51. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - Киров, 1991. - С. 3-8.
52. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф. Проблема «человеческого фактора» в управлении. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976, с.41-63.
53. Журавлев А.Л., Таранов Е.В. Социально-психологические основы опосредованных методов руководства // Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. М.И.Бобневой, Е.В.Шороховой. - М.: Наука, 1979. С. 287-304.
54. Завалишина Д.Н. Микроразвитие субъекта в процессе мыслительной деятельности // Психологические исследования познавательных процессов и личности. - М.: Наука, 1983. С. 57-66.
55. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления: экспериментально-теоретическое исследование. / отв. ред. А.В.Брушлинский. М., Наука, 1985. 222 с.
56. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопр. психологии, 1980, № 5, с. 112-117.
57. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997.
58. Ильясов И.И., Можаровский И.Л. Рефлексия как условие формирования научно-нормированных способов познавательной деятельности // Проблема рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987. С. 113-121.
59. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). - М.: МГУ, 1983. - 168 с.
60. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1994. - 24 с.
61. Кох А. Об изучении психологического профиля педагога. // Педагогическая квалификация, № 4, 1931.
62. Крепо Ж., Жарих К. Вербальные взаимодействия и модель устойчивых/ неустойчивых состояний знания. // «Иностранная психология», М., 1996, № 6, с.13-20.

63. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. - М., 1991. - 208с.
64. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М.: Педагогика, 1977. 151 с.
65. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. - М.: Прогресс, 1980. С. 318-365.
66. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов на Дону, 1999.
67. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Препринт. Новосибирск, 1990. 65с.
68. Ладенко И.С., Степанов С.Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Препринт. - Новосибирск, 1990. - 52 с.
69. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. 445 с.
70. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. // Проблема общения в психологии. - М., Наука, 1981. С. 3-18.
71. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга. Автореферат ... дисс. канд. психол. наук. М., 1989. 24с.
72. Маслов С.Н. Рефлексивно-инновационный практикум как метод развития творческого потенциала руководителя. Дисс... канд. псих. наук., М., 1993.
73. Маслов С.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная модель экспертного опроса // Социологические исследования. 1994, № 6., с. 34.
74. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал, 1984, Т.1, № 1, с. 9-17.
75. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 206 с.
76. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5-18.

77. Моргунов Е.Б. Личность и организация. М., 1996. С. 70-84.
78. Московичи С. Век толп. - М.: «Центр психологии и психотерапии», 1997. - 479 с.
79. Московичи С., Мюнзи Г., Перес Х.А. Влияние меньшинства. // «Иностранная психология», 1994, № 4, с.18-24.
80. Найдёнов М.И. Типология стратегий кооперации при совместном творчестве. // Творчество и педагогика. Мат. Всесоюзн. науч.-практ. конф. Москва, 1988. С. 198-202.
81. Найдёнова Л.А., Найдёнов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач // Человек - творчество - компьютер: Тез. докл. к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки. - М., 1987. - Ч.1, с. 175-179.
82. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
83. Нгуен-Ксуан А. Ментальные модели физических явлений, связанных с повседневной жизнью (на примере электричества) // «Иностранная психология», 1996, № 6. С. 7-12.
84. Орлов С.С., Семенов И.Н. Оценка творческого потенциала научных коллективов (психологическая рефлексика) // Человек в мире интеллектуальных систем (сборник научных трудов). - Новосибирск: ИФиП СО АН СССР, 1991. С.184-194.
85. 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.
86. Панюшкин В.П. Психологический анализ коллективного решения задач. Дипломная работа. Каф. общ. психол. МГУ, Москва, 1975. С. 22-47.
87. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989.
88. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977.
89. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помо-

- ши. // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Жукова Ю.М, Петровской Л.А., Соловьевой О.В. М.: Смысл, 1996, с. 150-167.
90. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 168с.
 91. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 256с.
 92. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. 680 с.
 93. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.-Л., Учпедгиз, 1932.
 94. Пиаже Ж. Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации. - М., ИЛИ, 1963.
 95. Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1986.
 96. Политцер Г., Жорж К. Мышление в контексте // «Иностранная психология», М., 1996, № 6, с. 28-33.
 97. Полищук О.А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы. Дисс. ... канд. псих. наук., М., 1995.
 98. Полищук О.А. Рефлексивная компетентность как средство самооценки и самоаттестации кадров государственной службы. // Материалы 4-го симпозиума “Квалиметрия человека и образования: методология и практика, проблемы создания национальной системы оценки качества образования в России” (тезисы докладов участников). - М., 1995.
 99. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. - М., 1983. 206 с.
 100. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М., 1976. 302 с.
 101. Пономарев Я.А. Тенденции развития психологии творчества. // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 3-12.
 102. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Закономерности общения в творческом коллективе. // Психологии творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 92-103.

103. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач. // Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983. С. 279-295.
104. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. - М., Наука, 1990. - 224с.
105. Потапов В.В. Рефлексия как способ взаимодействия группового и индивидуального сознания // XXVI съезд КПСС и актуальные проблемы МЛФ. Секция 5: Методолог. аспекты систем. исслед. М., 1981. С. 53-56.
106. Похмелкина Г.Ф. Повышение квалификации на основе инновационного развития профессионального опыта в рефлексивно-инновационном практикуме // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. Кларина М.В., Семенова И.Н. М., 1994. С. 77-88.
107. Похмелкина Г.Ф. Программа “Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда”. // Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. Сборник материалов, проведенной в Пермском Дворце творчества юных психолого-практической программы. - Пермь, 1995, с. 8-21.
108. Проблема общения в психологии. / Под ред. Б.Ф.Ломова. - М., 1981.
109. Проблемы руководства научным коллективом (под ред. М.Г. Ярошевского). М., 1982. 320 с.
110. Проблемы эвристики / под ред. В.Н. Пушкина, М., 1969. 272 с.
111. Психологическая теория коллектива / под ред. А.В.Петровского. - М., 1979. - 239 с.
112. Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. М.И.Бобневой, Е.В.Шороховой. - М.: Наука, 1979. 336 с.
113. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976. - 368 с.
114. Психология мышления. / Под ред. А.М.Матюшкина. М.: Прогресс, 1965 - 532с.

115. Психология рефлексивных процессов. Мат. науч.-практ. симп. "Интеллектуальная поддержка деятельности в сложных предметных областях" (Новосибирск, 7-9 апреля 1992 г.). Выпуск 2. - Новосибирск, 1992.
116. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. 1965. - 272 с.
117. Разбивная Г.А. Радуга на ладонях (второй сотворческий роман-с...) /общая редакция и соавторство Степанова С.Ю./, Петрозаводск - Москва, 1995. 106 с.
118. Разбивная Г.А., Степанов С.Ю., Варламова Е.П., Стангрит С.Я. Радуга на ладонях (третий сотворческий роман-с...). Петрозаводск - Москва, 1997.
119. Растянников А.В. Построение рефлексивной практики развития творческого коллектива // Мат. межд. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов - 96». Секция: психология. Москва, 1996, с. 40-41.
120. 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.
121. Растянников А.В. Роль культурного аналога в рефлексивном развитии гуманистической образовательной системы. // «Развивающаяся психология - основа гуманизации образования». Том 2. Мат. первой Всеросс. науч.-метод. конф. 19-21 марта 1998 г. Москва, 1998, с. 107-108.
122. Растянников А.В. Роль рефлексии в динамике имплицитных представлений о групповом решении творческих задач. Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1998.
123. Растянников А.В., Степанов С.Ю. К вопросу о статусе имплицитных представлений в ситуации совместного творчества // «Психология сегодня», материалы первой Всеросс. науч. конф. по психологии, т. 2, вып. 3. Москва, 1996, с. 88-90.
124. Растянников А.В., Степанов С.Ю. К вопросу об управлении сотворческими процессами в коллективе: рефлексивно-полилогическая модель группового творчества // При-

- менение психологических знаний в практике управления. Мат. науч.-практ. конф. Уфа, 1997. Вып. 2, с. 61-68.
125. Растянников А.В., Степанов С.Ю. Социально-психологическая структура коллектива и его перспективы в творческом развитии // «Психология и практика». Ежегодник Российского психологического общества, т. 4, вып. 5. Ярославль, 1998.
 126. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Житенёва Л.М. Принципы построения программы рефлексивно-инновационного развития образовательного учреждения // Ступеньки радости (очерки рефлексивной педагогики сотворчества), под ред. Аврутиной Е.Ф., Степанова С.Ю. М., 1998.
 127. Растянников П.В. Моделирование в группах активного социально-психологического обучения. // Введение в практическую социальную психологию. М., Смысл, 1996, с.305-334.
 128. Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг. Мат.науч.-практ.сем. 6-8 дек. 1991г. Винница, 1991.
 129. Рефлексивная регуляция мышления. - Новосибирск, 1990.
 130. Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, ИИФФ СО АН СССР, 1984.
 131. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: «Аспект пресс», 1999.
 132. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., Прогресс, 1990, с. 318-322.
 133. Самурчай Р., Рогальски Ж., Рабардель П. Развитие индивидуальной и коллективной компетенции и инструментальная деятельность в производственных ситуациях // «Иностранная психология», 1996, № 6. С. 34-42.
 134. Семенов В.Е. Социальная психология искусства. - Л., 1988. С. 60-73.
 135. Семенов И.Н. Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач. // Личность в психологическом эксперименте. Под ред. А.В. Петровского. М. 1973. С. 94-114.

136. Семенов И.Н. Об одном приеме формирования решения творческих задач // Управление познавательной деятельностью студентов. Саранск, 1979. С. 49-64.
137. Семенов И.Н. Проблема рефлексии в научном творчестве С.Л.Рубинштейна // Псих. журнал, 1989, № 4.
138. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М., 1990. 216с.
139. Семенов И.Н. Рефлексивно-гуманистическая и технократическая ориентации профессионального образования государственных служащих. // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. Новосибирск, 1995, с. 216-219.
140. Семенов И.Н., Васютин Р.Н. Рефлексивный аспект проблемы отчуждения. // Материалы международной научно-методической конференции. - Тирасполь, 1993. С. 147-148.
141. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопр. психол. 1983, № 2. С. 35-42.
142. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983. - С. 154-182.
143. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. - Запорожье: ЗГУ, 1992. - 224 с.
144. 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.
145. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. С.-Пб., 1996. С. 77-94.
146. Ситников А.П., Деркач А.А., Елшина И.В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные психотехнологии. - М.: Луч, 1994.
147. Склизков Д.М. Об основных этапах рефлексивно-инновационной практики // Экологические проблемы, культура и образование. Новосибирск, НГУК, 1993, с. 54-57.

148. Славская К.А. Мысль в действии (психология мышления). - М.: Политиздат, 1968. - 208 с.
149. Словарь иностранных слов - М., 1987.
150. Словарь русского языка - М., 1988.
151. Смирнова Е.Э., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности). // Социальная психология личности. - Л., с. 140-149.
152. Советский энциклопедический словарь - М., 1989.
153. Совместная деятельность: методология, теория, практика. - М.: Наука, 1988. - 232 с.
154. Сотворчество в управлении образованием / под ред. Степанова С.Ю., Разбивной Г.А. Петрозаводск-Москва, 1993. 75 с.
155. Социально-психологические проблемы науки (под ред. М.Г. Ярошевского). М., 1973.
156. Степанов С.Ю. Опыт освоения механизмов рефлексии в методологии творчества // Методологические концепции и школы в СССР (1951-1991 гг.). Новосибирск. 1992. С.41-50.
157. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000.
158. Степанов С.Ю. Личностно-рефлексивный аспект организации решения творческих задач. // Актуальные проблемы современной психологии. Часть II. - М.: Изд-во Мгу, 1983, с. 192-203 (рукопись депонирована ВИНТИ 10.10.83, N 5523-83 деп.).
159. Степанов С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.
160. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества. // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Т.4.- М., 1988. С. 40-46.
161. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций). Москва - Петрозаводск, 1996. 170 с.

162. Степанов С.Ю. Сотворчество как проблема социальной психологии. // Intellectual development of society and new information technologies. Proceedings of the international conference. July 6-12, 1992, Novosibirsk, Academy Township. Novosibirsk, 1992. С. 205-209.
163. Степанов С.Ю. Творческая активность, групповые отношения и развитие мышления // Проблемы развития мышления в обучении. М., 1987.
164. Степанов С.Ю. Типология психического генезиса и проблема рефлексивного механизма творческого саморазвития личности. // Творчество и педагогика. Мат. всесоюзн. науч.-практ. конф. Секция 4. Москва, 1988. С. 125 - 128.
165. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии, 1995, № 1. С. 60-68.
166. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к управлению и подготовке управленческих кадров для коммерческих структур // АПК: экономика, управление. 1994. № 12. С. 39-43.
167. Степанов С.Ю., Костенчук И.А. О рефлексивной организации тренинга коммуникативной компетентности педагогов. // Модели рефлексии. Новосибирск, 1995. С. 117-135.
168. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. М.: Луч, 1993. - 66 с.
169. Степанов С.Ю., Полищук О.А. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. Новосибирск, 1995. С.266-271.
170. Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы. (Методические рекомендации). - М., РАГС, 1996 - 70с.
171. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики. // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Ч.3, Казань, 1990. С. 204-206.

172. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии, 1991, № 5. С. 5-14.
173. Степанов С.Ю., Растянников А.В. Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе // «Прикладная психология», №2, 1998.
174. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии творчества к рефлексивной культурадигме в психологии. // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. С. 144-152.
175. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психол., 1985, № 3. - С. 31-40.
176. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся. // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. М., 1987.
177. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Методологический анализ психологических подходов к проблеме формирования творческого мышления. // Философско-методологические аспекты гуманитарных наук. М.: ИФАН СССР, 1981, с. 69-72.
178. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопр. психол., 1982, № 1. С. 99-104.
179. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения. // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 64-91.
180. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // «Иностранная психология», 1996, № 6. С. 54-61.
181. Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Учись думать творчески. // Основные современные концепции творчества и одаренности. Ред. Д.Б.Богоявленская. М.: Молодая гвардия, 1997.
182. Ступеньки радости (очерки рефлексивной педагогики сотворчества) / под ред. Аврутиной Е.Ф., Степанова С.Ю. М., 1998.

183. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы. Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1997.
184. Теплов Б.М. Ум полководца. // Проблемы индивидуальных различий. - М., АПН РСФСР, 1961.
185. Тижю Ш.А., Пуатрено С., Барниселла К., Ришар Ж.-Ф. Семантические сети действий в разработке и оценке интерфейсов // «Иностранная психология», М., 1996, № 6, с. 21-27.
186. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. - 272 с.
187. Тихомиров О.К., Корнилова Т.В. Целеобразование в условиях поэтапного формирования умений решать игровые задачи // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1979, № 3, с. 3-13.
188. Ушаков Д.В. Роль метафоры в творческом мышлении // «Вестн. высш. школы», 1988, №1, с. 24-28.
189. Ушаков Д.В. Творческое мышление и обучение // «Вестн. высш. школы», 1988, №1.
190. Ушаков Д.В. Социальное мышление: рефлексивность, рациональность, понятийные структуры. // Познание. Общество. Развитие. - М., 1996. С. 40-53.
191. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. - М., 1987. 235 с.
192. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - С.-Пб., 1997. С. 431-478.
193. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте. // Познание. Общество. Развитие. - М., 1996. с. 54-76.
194. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. М.И.Бобневой, Е.В.Шороховой. - М.: Наука, 1979. С. 3-19.
195. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. // Исследования рече-мыслительной деятельно-

- сти. Психология. Вып. 3. - Алма-Ата, изд-во Казахск. гос. пед. института, 1974.
196. Ярошевский М.Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива // *Вопр. психологии*. 1978. № 3. С. 40-53.
 197. Amabile T.M. *The social psychology of creativity*. New York, 1983.
 198. Anderson J.R. Arguments concerning representations for mental imagery. — *Psychol. Rev.*, 1978, v.85.
 199. Anderson J.R. *Language, memory and thought*. Hillsdale, 1976.
 200. Bales R.F. *Interaction Process Analysis*, 1951.
 201. Berry D., Broadbent D. Implicit learning in the control of complex systems. In: *Complex problem solving*. P.Frensch, J.Funke (Eds.), 1995. p. 131 - 150.
 202. Bower G.H. Mood and memory // *American Psychologist*, 1981. V. 36. P. 129 - 148.
 203. Bower G.H. How might emotions affect learning // S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. P. 3 - 31.
 204. Broadbent D.E. Levels, hierarchies, and the locus of control. — *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1977, v.29.
 205. Brown A.L. Metacognitive development and reading. // R.J.Spire, B.Bruce, W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. - Hillsdale: Erlbaum, 1980, h. 452-281.
 206. *Creativity and innovation in organizations*. Dubuque, Iowa, 1974.
 207. Dorner P. *Self-reflection and problem-solving*. // *Human and artificial intelligence*.— Berlin, 1978.
 208. Douglas Tom. *Groups: Understanding people gathered together*. Tavistock Publication. London & New york, 1983.
 209. Dymond R. A scale for the measurement of empathic ability. In: A.P Hare, E.F. Bogota, R.F. Bales (Eds.) *Small groups studies in social interaction*. New York, Knoph, 1966, p. 197-206.

210. Flavell J.H., Wellman H.M. Metamemory. // Kail R.V. and Hagen G.W. (Eds.) Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.Y., Erlbaum, 1974, p. 3-34.
211. Guilford G. Personality. New York, Toronto, London, 1959.
212. Guilford J.P. The nature of human intelligence. NY: McGraw Hill, 1967.
213. Kelly G. The psychology of personal constructs. Vol. 1, 2. - N.Y., 1955.
214. Marcus S., Stratilescu D., Gherghinescu R. L'empathie et la connaissance interpersonnelle. Revue Roumaine de psychologie, 36, 2, 1992. p. 105-117.
215. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. Review, 1969, № 2, p. 220-232.
216. Piaget J. Recherches sur l'abstraction reflexives. Paris, PUF, 1977, vol. 1, 2. - 326 p.
217. Reither F. Selfreflective Cognitive Processes: its characteristics and Effects, 1980, p.229.
218. Rickards Tudor. Changing corporate culture. // Top Manag. Dig., 1989, February, № 1. P.15-18.
219. Roth William. Designing a new academic management training program. // SAM Adv. Manag. J., 1988, 53, № 1.
220. Schein E.H. Organizational culture and leadership. A dynamic view. San Francisco, London, 1988.
221. Semionov I.N., Stepanov S.Y. Methodological orientation in psychology of creative thinking. // Logic, Methodology and Philosophy of science. Sections 6,8-13 /Papers of Soviet scientists for the VII international Congress on logic, Methodology and Philosophy of science - Austria, Salzburg, 11-16 July, 1983/. Moscow, 1983, Institute of Philosophy. Academy of sciences of the USSR, p. 158-161.
222. Simon H. Making management decisions: the role of intuition and emotion. In Academy of management executive. 1987.
223. Sternberg R.J. Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom // Journal of personality and social psychology, 1985, vol. 49, № 3, p. 607-627.

224. Sternberg R.J. The concept of 'giftedness': a pentagonal implicit theory. // The origins and development of high ability. UK: CIBA Foundation, 1993, p. 5-21.
225. Sternberg R.J., Conway B.E., Ketron J.L., Bernstein M. People's conceptions of intelligence // Journal of personality and social psychology, 1981, vol. 41, № 1, p.37-55.
226. Sternberg R.J., Davidson J.E. Conceptions of giftedness: a map of the terrain. // Sternberg R.J. & Davidson J.E. (Eds.). Conceptions of giftedness (pp. 3-18). - New York, 1986.
227. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Deadalus: Creativity and learning. 1965. P. 663-679.
228. Vernon P.E. Psychological studies on creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1967. № 8. P. 135-165.
229. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity - intelligence distinction // Journal of Personality. 1965. № 33. - P. 348-369.

Содержание

Предисловие	3
Введение	7
Глава 1. Историко-теоретические предпосылки. Исследования рефлексивных механизмов развития компетентности в современном творчестве	15
1.1. Исследования совместного творчества	16
1.1.1. Изучение структуры и процесса группового решения творческих задач	16
1.1.2. Исследования творческих коллективов.	23
1.2. Понятие компетентности в совместном творчестве и ее теоретическая модель	26
1.3. Исследования имплицитного и эксплицитного типов знания	35
1.3.1. Имплицитное и эксплицитное знание о математической и физической реальности	35
1.3.2. Имплицитное знание, относящееся к социальной реальности.	42
1.3.3. Проблема измерения социального интеллекта 1. Существующие подходы к измерению социального интеллекта.	48
1.4. Типология имплицитных представлений о совместном творчестве	66
1.5. Рефлексивные механизмы динамики имплицитных представлений при решении творческих задач	77
Философские и общенаучные предпосылки изучения рефлексии	77
Исследования рефлексии в зарубежной психологии.	78

Исследования рефлексии в отечественной психологии.	79
1.6. Проблема формирования творческого мышления и культивирование рефлексии	93
1.7. Общее описание рефлексивно-инновационного практикума как методического средства оптимизации совместного творчества	100
Глава 2. Эмпирическое исследование влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве	112
2.1. Влияние рефлексивного практикума на готовность сотрудников коллектива к совместной инновационной деятельности	113
2.2. Исследование влияния рефлексивного практикума на инновации в профессиональной деятельности коллектива	125
2.3. Общий замысел экспериментального исследования влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве	136
2.4. Методические средства диагностики эксплицитных представлений и их динамики	140
2.5. Методические средства диагностики имплицитных представлений, компетентности в совместном творчестве и их динамики	145
2.6. Методика активизации рефлексии имплицитных представлений о совместном творчестве	170
2.7. Описание и обсуждение полученных результатов	181
Общие выводы	206
Вместо заключения	210
Принципы построения программы рефлексивно- инновационного развития образовательного учреждения	210
Социокультурные предпосылки инновационного развития системы образования	210
Концептуальные основы построения программы инновационного развития педагогического коллектива	214
Социально-психологическая структура коллектива и его перспективы в творческом развитии	214

Организационно-методические принципы построения программы инновационного развития педагогического коллектива	222
Основные направления работы и содержание программы	227
Результаты работы по программе «Развитие психологической готовности к педагогическому творчеству» в коллективе одной из школ	228
Заключение	234
Приложение	236
Шкала готовности к совместной творческой деятельности, предложенная сотрудникам педагогического коллектива школы	236
Опросник на выявление инноваций в профессиональной деятельности коллектива	242
Задачи на групповое творческое взаимодействие	243
1. Задача «Птицеферма», предложенная в качестве констатирующей задачи для основной группы (до рефлексивного практикума)	243
2. Задача «Часовая фирма», предложенная в качестве зачетной задачи для основной группы (после рефлепрактикума).	243
Примеры динамики эксплицитных представлений	244
Пример протокола группового решения задачи «Часовая фирма»	246
Литература	298

Научное издание

А.В. Растяжников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков
Рефлексивное развитие компетентности
в совместном творчестве

Художник: П.П. Ефремов
Корректор: Л.В. Гагулина
Компьютерная верстка: А.А. Пикунцова

Лицензия ИД №01018 от 21 февраля 2000 г.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.003868.07.01 от 11.07.2001

Издательство «ПЕРСЭ»
129366, Москва, ул. Ярославская, 13, к. 120
тел/факс: (095) 216-30-31
e-mail: perse@psychol.ras.ru

Налоговая льгота — общероссийский классификатор
продукции ОК-005-093, том 2; 953000 — книги, брошюры

Подписано в печать Формат 60х90/16. Печать офсетная.
Гарнитура Таймс. Бумага
Усл. печ. л. 20 Тираж 1000 экз. Заказ