

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

На правах рукописи

НАЙДЕНОВА ЛЮБОВЬ АНТОНОВНА
РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ГРУППЫ В АКТИВИЗАЦИИ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

19.00.01 - общая психология, история психологии

диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
кандидат психологических наук с.н.с. М.Л.Смульсон

Киев - 1993

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические предпосылки исследования влияния рефлексивного потенциала группы на проявление индивидуальных творческих способностей.	12
1.1 Место рефлексивного потенциала группы в процессе творчества.	14
1.2 Рефлексивный потенциал группы и проблема влияния совместного творчества на индивидуальные способности партнеров.	34
1.3 Контекстуально-параметрический метод анализа индивидуального вклада и рефлексивного потенциала группы.	45
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование рефлексивного потенциала группы и индивидуальных вкладов партнеров.	60
2.1 Индивидуальный вклад в рефлексивный потенциал группы и его роль в проявлении творческих способностей.	61
2.2 Особенности рефлексивного потенциала группы, производные от различий жизненного контекста испытуемых.	73
2.3 Динамика рефлексивного потенциала группы при совместном творчестве и ее влияние на последующую эффективность индивидуального решения задач.	84
ГЛАВА 3. Формирование рефлексивного потенциала группы как условие проявления индивидуальных творческих способностей каждого из партнеров.	97

3.1 Изменение составов подгрупп как создание условий для рефлексии индивидуальных вкладов.	98
3.2 Формирование образного музыкального мышления и развитие рефлексивного потенциала группы.	110
3.3 Рефлексивный творческий тренинг-практикум в рас- крытии личностного потенциала профессионального самоопределения и подготовки школьного психолога.	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	127
ЛИТЕРАТУРА.	130
ПРИЛОЖЕНИЕ.	143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего исследования определяется высоким запросом общества на творческий подход, ориентированный на переосмысление прежнего опыта, преодоление негативных стереотипов и создание нового способа выхода из широкого круга ситуаций: от разрешения противоречия между прогрессом индустрии и экологическим балансом планеты до таких интимно-личностных психологических проблем как понимание произведений искусства и преодоление критической ситуации, связанной со сменой профессии, когда многое зависит от готовности взрослого человека реализовывать позицию учащегося. Обращение ведущих психологов [1; 9; 15; 16; 20; 32; 40; 45; 60; 65; 66; 85; 95; 118; 119; 121; 123; 129; 134] к проблематике творчества, как сложнейшей области психологической науки, требующей изучения не только сознания, но и бессознательного, не только вербально-логической, но и наглядно-образной составляющей творческого процесса, показывает актуальность проблемы поиска способов активизации творческих способностей.

Возрос интерес к изучению различных типов рефлексии как механизма преодоления стереотипов, препятствующих творчеству [18; 30; 37; 38; 51-53; 70-76; 88; 89; 92; 93; 97; 98-101; 105-107; 115-117], подчеркивается, что рефлексия играет важную роль в организации совместной деятельности [6; 10; 59; 70; 97; 99; 109-111; 124] и служит опосредующим звеном влияния совместной деятельности на становление познавательного действия участников [18; 104]. Значение самой совместной деятельности, общения в развитии личности и ее способностей отмечают многие известные психологи [17; 23; 26; 43; 44; 46; 47; 55; 68; 69; 78; 80; 83; 84; 87; 90; 94; 102; 125].

Вопрос о роли рефлексивного потенциала группы, который складывается из индивидуальных вкладов субъектов рефлексии и их взаимодействия, является особенно актуальным в настоящее время, когда снимается давление "коллективистической" идеологии в психологической науке. Преобладание совместной формы деятельности во многих областях практики, в том числе, в обучении, заостряет актуальность проблемы изучения влияния рефлексии групповой работы на творческие способности участников.

Объектом нашего исследования является процесс индивидуального и совместного преодоления проблемно-конфликтных ситуаций, требующих творческого разрешения.

Предметом является рефлексивный потенциал индивидов и образованных из них групп в аспекте их актуализации, взаимовлияния и связи с результативными характеристиками творчества.

Цель исследования - проследить закономерность связи рефлексивного потенциала группы с проявлением индивидуальных творческих способностей партнеров, выделить такие характеристики рефлексивного потенциала группы, которые обеспечивают устойчивое проявление индивидуальных творческих способностей в группе и при выходе партнеров из совместного творчества.

Гипотеза нашего исследования: рефлексивный потенциал группы опосредует влияние совместного творчества на индивидуальные творческие способности участников. Активизация творческих способностей всех участников при выходе из групповой работы обеспечивается прогрессивными процессуальными и контекстуальными характеристиками рефлексивного потенциала группы, которые складываются при рефлексии каждым из участников собственного индивидуального вклада на фоне целостного группового продукта и вкладов партнеров. В процессуальном аспекте прогрессивным явля

ется тенденция роста личностной и межперсональной рефлексии взаимопонимания и взаимодействия, которые обеспечивают адекватную перестройку интеллектуальной рефлексии деятельности в изменяющихся условиях. Благоприятный контекст взаимодействия характеризуется снижением уровня игнорирования партнера, конструктивным выражением несогласия, увеличением осознанности при идентификации себя с группой и образованием коалиций без изоляции остальных членов группы.

Для разрешения стратегической задачи поиска специфических характеристик рефлексивного потенциала группы, прогрессивно сказывающихся на индивидуальном потенциале каждого из партнеров, необходимо решить следующие задачи:

- провести теоретико-методический анализ современных психологических исследований, направленный на разработку концептуальной модели рефлексивного потенциала группы при решении широкого круга творческих проблем;

- разработать методику контекстуального функционально-параметрического анализа творчества, позволяющую оценивать рефлексивный потенциал группы в аспекте структуры индивидуальных вкладов и в плане их взаимодействия, а также выработать способы экспрессанализа для получения обратной связи и оценке динамики изменений;

- изучить тенденции изменения процессуальных и контекстуальных характеристик рефлексивного потенциала группы при совместном решении у тех участников, которые улучшают продуктивность индивидуального творчества после совместной работы в сравнении с теми, у кого продуктивность падает, выделить на этом основании критические значения прогрессивных тенденций изменения рефлексивного потенциала группы;

- определить особенности рефлексивного потенциала группы, обусловленные включением экспериментальной ситуации в контекст различных жизненных обстоятельств, отражающийся в преимущественной мотивационной направленности участников на совместные развлечения, отдых, на общение по поводу понимания произведений искусства, на напряженное личностное развитие, связанное с профессионализацией, проследить динамику рефлексии на протяжении совместного решения задач в различных контекстах;

- разработать способы развития рефлексивного потенциала группы, обеспечивающие активизацию творческих способностей учащихся внутри совместной творческой работы и при переходе к индивидуальной, построить для этого специальные процедуры рефлексивного творческого тренинга-практикума;

- апробировать полученные результаты в практике психологической помощи учащимся в ситуации, требующей мобилизации индивидуального творческого потенциала посредством групповой работы, а именно: при профессиональном самоопределении педагогов на переквалификацию в практического психолога и в дальнейшем процессе обучения.

Методологической основой нашего исследования является системный подход [8; 9; 56; 126], реализованный в конкретно-психологических моделях рефлексивной психологии И.Н.Семеновым [106], С.Ю.Степановым [117], М.И.Найденовым [70].

Теоретической основой для изучения обозначенного комплекса проблем в нашем исследовании выступает концепция групповой рефлексии [70], ассимилировавшая достижения психологии рефлексии [105-107; 115-117] и включающая в себя явления социально-психологического ряда в общепсихологическом их рассмотрении.

Процессуальный и контекстуальный аспекты групповой рефлексии

сии, рассмотренные с точки зрения тех возможностей, который они представляют для каждого из партнеров совместного творчества, мы обозначаем как рефлексивный потенциал группы (РПГ). РПГ суть рефлексия, осуществляемая индивидами - участниками рассматриваемой группы. Индивидуальные рефлексивные вклады, образованные интеллектуальной, личностной и межперсональной рефлексией осуществляются в двух планах активности: индивидуальном (направленном на себя) и групповом (направленном на партнера, группу в целом). Выражение осуществляемых рефлексивных функций в речи позволяет каждому из участников "пользоваться" индивидуальным рефлексивным вкладом любого партнера. Рефлексия другого, наряду с собственной, является тем потенциалом, который регулирует мыслительную деятельность, позволяет переосмысливать проблемность и конфликтность, возникающую в творческом процессе. В силу такого взаимопроникновения индивидуальных вкладов создается рефлексивный потенциал группы. Процессуальная его сторона образована ходом осуществления партнерами рефлексии и состоит в структурном соотношении различных ее компонентов. Контекст взаимодействия индивидуальных вкладов характеризуется направленностью действий участников, особенностями контакта и позицией, из которой партнеры осуществляют свои действия. В оценке этих параметров мы основываемся на разработках А.В.Беляевой, Г.М.Кучинского, Я.Яноушека.

В исследовании нами были использованы методы: теоретического анализа, моделирования ситуаций и конструирования задач, наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, констатирующего и формирующего лабораторного эксперимента (решение задач), психолого-педагогического эксперимента, метод рефлексивного творческого тренинга-практикума. Основным был метод кон-

текстуально-параметрического анализа дискурсивного решения творческих задач, дополненный специально созданным пакетом программ математической обработки на ПЭВМ протоколов индивидуальных и совместных решений.

Надежность и достоверность полученных данных обеспечивается последовательной реализацией концептуальных положений в решении задач эмпирического исследования, использованием статистического критерия знаков для оценки статистической значимости полученных результатов.

Научная новизна исследования состоит в концептуальной об- щепсихологической проработке понятия рефлексивный потенциал группы при совместном творчестве с учетом его образной составляющей, и создании на этой основе метода контекстуально-параметрического анализа индивидуальных вкладов. Системный подход к процессу творчества позволяет рассматривать рефлексивный потенциал группы как такую подсистему совместного творчества, которая образована индивидуальными вкладами и воздействие на которую позволяет создать условия для активизации индивидуальных творческих способностей.

Теоретическое значение состоит в расширении традиционной модели изучения рефлексивных процессов через включение в ситуацию творчества процесса понимания художественного произведения и через учет контекста жизненных обстоятельств, проявляющихся в различной мотивационной направленности учащихся, в том числе в кризисной ситуации профессионального самоопределения. Найден способ оценки внутренней рефлексивной активности субъекта во время совместного творчества - через анализ его индивидуального вклада в рефлексивный потенциал группы. Выделены прогрессивные характеристики рефлексивного потенциала группы, которые обус-

лавливают активизацию творческих способностей партнеров. Практическое значение состоит в разработке средств диагностики и развития рефлексивного потенциала группы, опосредующего проявления индивидуальных творческих способностей учащихся. Выделены характеристики совместного творчества и индивидуальных вкладов в него, акцентирование которых при организации совместной деятельности позволяет активизировать творческие способности каждого из партнеров. Полученные закономерности могут использоваться в практике создания обучающей среды.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Рефлексивный потенциал группы интегрирующий индивидуальные вклады партнеров в контексте их взаимодействия, опосредует влияние совместного творчества на способности партнеров. Активизация творческих способностей обеспечивается прогрессивными процессуальными и контекстуальными характеристиками рефлексивного потенциала группы.

2) Прогрессивные процессуальные характеристики рефлексивного потенциала группы состоят в увеличении целостности, тенденции роста личностной и межперсональной рефлексии взаимопонимания и взаимодействия, обеспечивающих переосмысление субъектом изменяющихся условий творчества и соответствующую перестройку интеллектуальной рефлексии.

3) Контекстуальные характеристики рефлексивного потенциала группы, определяющие его прогрессивное влияние, состоят в снижении игнорирования партнера, проявлении конструктивного несогласия с другим, увеличении степени осознанности при идентификации себя с группой, а также росте дифференцированности взаимодействия в группе без изоляции партнеров.

4) При совместном творчестве, встроенном в жизненный кон-

текст, связанный с профессионализацией, складываются более благоприятные контекстуальные характеристики взаимодействия, динамика изменения структуры индивидуальных вкладов более прогрессивна в контексте отдыха, включение образной составляющей творчества наиболее благотворно влияет на прогрессивные процессуальные характеристики рефлексивного потенциала группы.

5) Управление контекстуальной стороной рефлексивного потенциала группы через приемы соотнесения индивидуальных вкладов партнеров и взаимодвижение составов подгрупп, акцентирование субъективной ценности каждого индивидуального вклада через рефлексию образной составляющей творчества, на фоне культивирования личностного и межперсональных компонентов индивидуальных вкладов, обеспечивает положительное влияние совместного творчества на самостоятельное постсовместное преодоление проблемности и конфликтности.

На основе указанных положений разработана система рефлексивного творческого тренинга-практикума как средства проявления индивидуального творческого потенциала учащихся в ситуации профессионального самоопределения практического психолога, которая внедрена в Запорожском университете (1990, 1991), Винницком пединституте (1991), Донецком РИПК (1992).

Апробация работы. Материалы исследования обсуждались на заседаниях Всесоюзной секции "Психология творчества" Общества психологов СССР (1986, 1989), на IV Всесоюзной школе-семинаре молодых психологов (Коломна, 1987), на VII съезде общества психологии науки (Москва - Долгопрудный, 1987), на международной конференции "Интеллектуальное развитие общества и новые информационные технологии" (Новосибирск, 1992), на II Европейском кон-

грессе по психологии (Будапешт, 1991), на международных научных Костюковских чтениях (Киев, 1992).

По теме диссертационной работы опубликовано 30 печатных работ общим объемом 6,5 печатных листа.

ГЛАВА 1. Теоретические предпосылки исследования влияния рефлексивного потенциала группы на проявление индивидуальных творческих способностей.

Исследование роли рефлексивного потенциала группы в проявлении творческих способностей учащихся находится на стыке трех активно разрабатываемых в настоящее время областей психологии: психологии творческих способностей, психологии группового влияния и психологии рефлексии. Чтобы найти место нашего исследования в ряду достижений и тенденций развития этих направлений, определим ключевые предварительные положения.

Понятие творческие способности учащихся применяется нами в широком смысле. Термин учащиеся в данном исследовании является собирательным обозначением субъектов, находящихся в позиции учеников, т.е. тех, кто учится, овладевает новым опытом. Это позволяет нам акцентировать деятельность субъекта по направленному развитию каких-либо своих качеств в процессе учения. Ограничение понятия учащийся в плане стратегии исследования рефлексивного потенциала группы проявляется в особенностях изучаемого контингента: это учащиеся средних школ и взрослые учащиеся, которые овладевают новой областью профессиональных знаний.

Согласно общепсихологическому подходу пониманию способностей, который мы реализуем в нашем исследовании, в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека (исходная посылка - человек способен, может осуществлять какую-либо деятельность). В отличие от дифференциально-психологи-

ческого подхода к проблеме способностей [29], мы акцентируем не индивидуально-типологические различия, а общие закономерности проявления творческих способностей учащихся. Специфическое назначение способностей мы видим в предвосхищении новой деятельности, в опережении последующей деятельности индивида и "выходе" за пределы уже сложившейся. Такое понимание способностей наиболее подчеркивает творческий их характер: способности, являясь свойством личности, выступают как возможности ее развития в различных направлениях. Дифференциация способностей на потенциальные (обозначают общественные возможности их развития) и актуальные (обозначают реализацию этих возможностей в определенных конкретных условиях данным индивидом) дает возможность рассмотреть способности в динамике их становления, в частности, как проявления индивидуальных возможностей в совместной творческой деятельности. В нашем исследовании мы применяем термин способности, в отличие от возможности, резервы, которые характерны для обозначения потенциального аспекта способностей с целью подчеркнуть диалектическую связь потенциального и реализуемого аспектов способностей в их единстве. Под индивидуальными творческими способностями мы понимаем способность человека преодолевать проблемность и конфликтность ситуации, в которой он творит; способность переосмысляя, создавать себя как творца новой ситуации самораскрытия и самореализации.

Изучение роли рефлексивного потенциала группы в проявлении творческих способностей учащихся проводится нами в рамках подхода психологии групповой рефлексии, активно развиваемом в последнее время украинскими психологами [2; 3; 30; 70; 132]. В первом параграфе мы охарактеризуем исходную концептуальную модель изучения групповой рефлексии в решении творческих задач, а

также опишем ее модификацию исходя из нашего понимания творческих способностей, их рефлексивно-смысловой и содержательно-образной составляющих, а также обозначим область жизненных проблем, в которых проявляется необходимость развития рефлексивных творческих способностей учащихся. Второй параграф посвящен проблеме влияния совместного творчества на индивидуальные творческие способности: ассимиляция достижений социально-психологического подхода к данной проблеме, позволяет конкретизировать общую гипотезу нашего исследования и сконструировать специальные концептуально-методические приращения к исходной модели рефлексивного потенциала группы. В третьем параграфе описывается комплекс методик анализа рефлексивного потенциала группы и составляющих его индивидуальных вкладов, характеризуется система показателей совместного и индивидуального творчества.

1.1 Место рефлексивного потенциала группы в процессе творчества.

Современный философский анализ категории творчества выходит за рамки парадигмы определения творчества как "нового, никогда ранее не бывшего", которую предложил еще Платон. Так, Маловичко В.С. дает определение креативного, в котором радикально переориентированы смыслообразующие акценты: "творчество в самом широком смысле слова, есть особая, живая форма самодеятельности людей, утверждающих себя как самоцель в универсальном, целостном и свободном самораскрытии своих сущностных сил как таковых безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу. Новое в творческом процессе есть особое качественное состояние созидательной преобразующей активности индивида" [58, с. 33] В этом смысле подчеркивается характеристика творчества как нравственного процесса сотворения нового себя,

где творчество является не только ведущей ценностью личности, но стилем жизни. Основываясь на таком философском понимании творчества, мы подходим к поиску психологических механизмов развития творческих способностей личности.

Проблема механизмов творчества традиционно изучается в рамках психологии продуктивного мышления, где различными авторами в качестве механизма предлагаются интуитивный скачек [7]; мысленное предвосхищение, обеспечивающее направленность поисков неизвестного как носителя определенных отношений, стоящего в определенных связях с известным [19]; эмоциональная активация как неконкретизированное предвосхищение принципа решения творческой задачи [118]; способность личности к продолжению анализа объекта за пределами требований заданной ситуации, интеллектуальная активность [16]; понятие центрального звена как единства интуитивного и логического [85]; формирование замысла творческого конструкторского решения как выбор из первоначально возникающих по ассоциации образов, уточнение и конкретизация образа-понятия, превращение его в гипотезу - образ-идею [66] и др.

Базовым для нас является подход к изучению творчества, предложенный И.Н.Семеновым и С.Ю.Степановым [105], который опирается на положение о специфике ситуации, характерной для творческого процесса. Так, авторами выделяется два аспекта такой ситуации: проблемность, возникающая как результат столкновения интеллектуальных стереотипов деятельности и предметных требований ситуации, неспособности репродуктивно получить такое видение проблемы, которое привело бы к ее разрешению; и конфликтность, возникающую при несоответствии личностных стереотипов реализации себя тем реальным условиям деятельности, с которыми человек сталкивается в проблемной ситуации, возникновение ос-

того противоречия между потребностью разрешить проблемность и личностной неспособностью сотворить. В качестве механизма преодоления проблемно-конфликтной ситуации авторами предлагается рефлексия, как процесс переосмысления, создания в конечном итоге нового смысла ситуации. Выделяется интеллектуальная рефлексия, направленная на преодоление проблемности, и личностная, позволяющая преодолеть конфликтность творческого поиска. Интеллектуальная или личностная рефлексия составляют смысловую сферу, которая в совокупности с содержательной (где выделяются операциональный и предметный компоненты) составляют четырехкомпонентную модель дискурсивного решения творческих задач. Кроме того, выделяются типы рефлексии, как четыре основных аспекта ее исследования: интеллектуальный, личностный (изучаемый в индивидуальных формах проявления сознания), кооперативный и коммуникативный (в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессах общения) [117].

Для данного направления характерно использование принципа функционалгенеза [107] при рассмотрении рефлексивных механизмов мышления, т.е. подчеркивается момент непрерывного становления и развития такого качества личности как рефлексивность, проявляющаяся в ситуации творчества по направлению к любому из ее аспектов. В кульминационный момент творчества - порождение новообразования - взаимодействие отдельных типов рефлексии (интеллектуального, личностного, коммуникативного, кооперативного) приобретает качественное своеобразие возникает интегральная рефлексия экзистенциального типа, а предшествующие ей типы теряют свою самостоятельность, проявляясь как ее аспекты. Экзистенциальная рефлексия в кризисных, проблемно-конфликтных ситуациях влечет радикальные изменения "я" как целого. После их

преодоления она вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже на основе функционально новой структуры личности.

В рамках данного направления разработаны традиции экспериментального изучения рефлексии на материале решения задач на соображение, метод и технология содержательно-смыслового анализа процесса дискурсивного мышления, позволяющие реконструировать процесс мышления в полноте его психологических деталей, а также дать качественную и количественную оценку продуктивности и рефлексивных механизмов творчества. Разработанность целостного метода, основанного на концептуальной модели рефлексивных процессов, обусловила возможность построения нашего экспериментального исследования в данных традициях.

Развивая концепцию рефлексии, как механизма преодоления проблемно-конфликтной ситуации при решении творческих задач, М.И.Найденов [70] расширяет границы экспериментальной и концептуальной модели, переходя к рассмотрению процесса совместного творчества. В ситуации совместного решения творческих задач появляется новый аспект проблемности и конфликтности, отражающий необходимость работать вместе. Выделение этого аспекта проблемно-конфликтной ситуации, характерной для совместного решения задач, подчеркивает мысль, что творчество не ограничивается только сферой мышления. Возможно рассмотрение самого процесса общения как творчества: "...если общение это не коммуникация, не обмен информацией, а результат взаимодействия субъектов, порождающего их общность, новую целостность - мы, совокупного субъекта, то по самой своей природе оно оказывается творческой деятельностью... и на внутриличностном, и на меж- и сверхличностном уровне" [40, с.27].

Понятие групповой рефлексии, предложенное М.И.Найденовым в качестве механизма совместного дискурсивного решения творческих задач, является наиболее адекватным для определения рефлексивного потенциала группы. Групповая рефлексия - комплексное понятие, отражающее систему рефлексии, возникающую при совместном преодолении проблемно-конфликтной ситуации, в ее структурно-динамических характеристиках и взаимосвязях входящих в нее типов. Кроме личностной и интеллектуальной рефлексии выделяется межперсональная рефлексия, состоящая из компонентов взаимопонимания, взаимосогласования, взаимодействия. Именно эти компоненты обеспечивают переосмысление стереотипов "я - член группы", несовпадение которых является причиной возникновения межперсонального пласта проблемно-конфликтной ситуации.

По отношению к индивидам, составляющим конкретную группу, рефлексивная регуляция совместной деятельности выступает тем потенциалом, который создает возможности изменения собственных творческих способностей партнеров. Действительно, групповая рефлексия образуется как некоторая целостность, изначально существующая в форме суммы индивидуальных вкладов каждого из партнеров. Вне активности индивидов групповая рефлексия невозможна. Однако, групповая рефлексия не есть простая сумма индивидуальных вкладов - новое качество рефлексии возникает как результат пересечения, взаимопроникновения, соотнесения, взаимовлияния и взаимодействия индивидуальных вкладов партнеров. Групповая рефлексия, взятая в аспекте соотношения с отдельным индивидом, выступает как рефлексивный потенциал группы по отношению к функционалгенезу рефлексивных механизмов данного индивида. Поскольку вопрос о субъекте групповой рефлексии сложен и неоднозначен, мы используем термин "рефлексивный потенциал группы".

Принципиальное концептуальное приращение заключается в том, что рассмотрение групповой рефлексии возможно только по отношению к ситуации совместного (группового) творчества. Вне контекста группового решения творческой задачи, например при переходе к индивидуальному творчеству, мы можем использовать только понятие рефлексивного потенциала группы, который становится индивидуальным достоянием каждого из партнеров и проявляется в последующем функционалгенезе рефлексии при одиночном творчестве. Переход к понятию рефлексивного потенциала группы, таким образом, позволяет и совместное и индивидуальное творчество рассматривать на единых концептуальных основаниях, выделяя в структуре рефлексии при индивидуальном решении творческих проблем не только интеллектуальную и личностную рефлексию, но и компоненты межперсональной рефлексии: взаимодействие, взаимопонимание, взаимосогласование. Такой шаг является закономерным развитием идеи Г.М. Кучинского о внутреннем диалоге как особой форме общения человека с самим собой в индивидуальном мыслительном процессе и в саморегуляции поведения личности [48; 49].

Структурно рефлексивный потенциал группы состоит из компонентов, образующих групповую рефлексивность [70]. Поскольку компоненты групповой рефлексии, составляющие структуру рефлексивного потенциала группы уже достаточно описаны рядом исследователей [30; 70; 105; 107], остановимся на них коротко, опираясь на схему 1.1.1 в Приложении.

На схеме отображены компоненты творческого процесса в виде расположенных друг над другом дуг, концы которых направлены вниз. Такое изображение символизирует принцип "горки", предложенный И.Н.Семеновым [107] для отображения уровня целостности компонента - постепенно нарастающего при понимании проблем-

но-конфликтной ситуации и снижающегося при реализации полученной инновации, нового видения ситуации. Одинаковые уровни целостности различных компонентов образуют своеобразные расходящиеся от центра "лучи" или "столбы", отличающиеся на схеме густотой штриховки (чем выше уровень целостности, тем более густая штриховка). Пересечение дуг-компонентов и лучей-уровней целостности образует "функциональное место", которое в зависимости от специфики компонента обозначает ту или иную функцию. Названия функций условно отображают окраску преобразования каждого из аспектов проблемно-конфликтной ситуации, на который направлен данный компонент.

Предметно-операциональный компонент (содержательная сфера по И.Н.Семенову и С.Ю.Степанову [105]), описывается в виде следующих фаз "подъема в гору" : 1) стимулируемая текстом задачи /"текст" - далее в скобках дается название функции/ 2) актуализация простых представлений /"представление"/; 3) определение (исходя из вскрытой в ряде из латентных представлений) интенции /"интенция"/ (направленности) поиска; 4) построение при конкретизации какой-либо интенции соответствующей целостной модели /"модель"/ разрешаемой проблемной ситуации. Спуск же "с горы" состоит из таких фаз, как: 5) привлечение для реализации построенной модели тех или иных знаниевых средств /"средство"/; 6) разработка плана использования этих средств в виде схемы /"схема"/ действия; 7) выполнение в задаваемой схеме последовательности операций /"операция"/, приводящих при правильном их исполнении к 8) получению ответа /"решение"/. В период "подъема" происходит все более углубленное отражение сути проблемной ситуации во всей противоречивости ее предметных составляющих; в период "спуска" - все более специализируемая операционализация

выполняемых действий. Каждая фаза отличается от последующей (или предыдущей) на одну единицу уровня (градиента) целостности. Фазы 1) и 8) имеют нулевой, 4) и 5) -высший, третий, уровень целостности.

Далее описывается обобщенная логика функционирования рефлексивных компонентов как относительно обособленных составляющих рефлексивного потенциала группы.

Рассматривая компоненты обособленно, можно описать логику функционирования каждого из них, запечатленную в функциях.

Компонент интеллектуальной рефлексии, направленный на преодоление интеллектуального стереотипа, объектом отношения имеет отдельные фрагменты содержательной сферы. Переосмысление происходит как движение по следующим фазам ("функциональным местам"): 1) выделение отдельного содержания, как интеллектуальная готовность, установка /"установка"/ к предстоящему очевидному шагу; 2) интенсификация мыслительного поиска через выделение неясных моментов в предметной ситуации и углубление ее понимания через вопрос /"вопрос"/; 3) выделение ключевых моментов ситуации, неочевидность которых субъективно преодолевается через условное, временное полагание их достоверности /"предположение"/; 4) конструирование нового смысла, как результата гипотетического отношения к ключевому неясному моменту проблемной ситуации; 5) отношение /"оценка"/ к прошлым содержательным преобразованиям, корректирующее и делающее понимание ситуации более определенным; 6) контроль совершенных содержательных шагов в виде их осознанного отражения /"фиксация"/.

Компонент личностной рефлексии, сохраняя суть функциональных особенностей различных уровней целостности, описанных для

интеллектуальной рефлексии, отличается функциональной окраской. Так, в интеллектуальной рефлексии 1) и 6) фазы, имеющие градиент целостности 1, являются экстенсивным уровнем интеллектуальной рефлексии, фазы 2) и 5) - интенсивным (градиент целостности - 2), фазы 3) и 4) - конструктивным (целостность - 3).

В компоненте личностной рефлексии первый градиент целостности отражает ситуативное отношение к личности субъекта творчества, второй, интенсивный, уровень характеризует обращение к прошлому, (ретроспективная рефлексия); высший уровень целостности образуют допущение и самоопределение перспективных изменений собственной личности (перспективная рефлексия). Последовательно фазы 1) готовность совершить личностное усилие как очевидный шаг, аргументированный /"мотивировка"/ самой ситуацией; 2) интенсификация отношения к личности, отражение непосредственно предшествующего рефлексивному шагу состояния своего сознания /"феноменологизация"/, направленное на поиск причины конфликтности; 3) выделение причины личностной конфликтности в виде формулирования проблемы /"проблематизация"/ как вопроса относительно перспектив ее преодоления; 4) выбор одной из множественных альтернатив осуществления себя в условиях конфликтности, своего рода утверждение нового личностного смысла /"самоопределение"/; 5) осмысление сделанных по преодолению конфликтности шагов, оценивание /"квалификация"/ их по отношению к принятому личностному решению; 6) характеристика степени личностной включенности в творчество, отражающая непосредственное состояние, возникшее в результате развития ситуации.

Компонент взаимодействия отражает проработку возникающей в ситуации необходимости объединения усилий, и управления действиями по преодолению проблемности и конфликтности. 1) оста-

новка непосредственного действованиа /"остановка"/ - нулевой уровень целостности; 2) призыв /"обращение"/ к осуществлению готовности совершать кооперацию шагов по разрешению ситуации; 3) выделение неясных моментов совмещения усилий, интенсификация взаимодействия через формулирование запроса /"запрос"/ на управляющие воздействия; 4) выделение проблемы объединения усилий как отдельной задачи, предстоящей перед субъектом и заявление /"заявка"/ о необходимости ее разрешения; 5) конструирование способа /"способ"/, который направлен на преодоление межперсонального аспекта проблемно-конфликтной ситуации; 6) предложение плана управления /"управление"/ действиями отдельных субъектов; 7) называние /"указание"/ конкретных действий, предстоящих выполнению в текущей ситуации. Логика компонента взаимодействия отражает технологию построения кооперации усилий партнеров. При индивидуальном творчестве компонент взаимодействия проявляется как в ситуации привлечения "идеального" партнера, так и в некотором распределении функций между "я-действующим" и "я-рефлексирующим", между представителями самостоятельных голосов внутреннего диалога (по М.М.Бахтину [11]).

Компонент взаимопонимания является рефлексией позиции субъекта, стереотипность которой служит ядром межперсонального пласта проблемно-конфликтной ситуации и требует своего осмысления и переосмысления в творческом процессе. Логика функционирования данного компонента: 1) обозначение /"обозначение"/ факта готовности занять позицию как очевидного феномена; 2) вычленение нечеткости занимаемой позиции, что требует ее доопределения /"понимание"/; 3) конструирование желаемой, ожидаемой позиции /"ожидание"/; 4) самоопределение позиции, степени своего пристрастия /"интерес"/ в творчестве, как модель разрешения межпер-

сональной конфликтности; 5) проявление /"предъявление"/ осознанной позиции; 6) отражение реально осуществляющейся позиции. В индивидуальном творчестве компонент взаимопонимания, направленный на себя, проявляется как необходимость определить собственную позицию по отношению к существующим альтернативам проявления "я" в творчестве, производным от вращения позиций значимого другого.

Компонент взаимосогласования имеет принципиальное значение в совместном творчестве, поскольку обеспечивает единство партнеров в получаемом результате. Рефлексия различий (или же отсутствия таковых) в подходе к проблемности и конфликтности отражает степень согласованности партнеров. В рефлексивном потенциале группы компонент взаимосогласования занимает особое положение, свидетельствующее с одной стороны о наличии зависимости партнеров от мнения друг друга, и с другой стороны о тенденции к нивелированию индивидуальных вкладов. По мнению А.В. Беляевой [12; 13], несогласие с точкой зрения или некоторым утверждением партнера во взаимодействии "блокирует" индивидуальный вклад данного партнера в конечный продукт совместной деятельности. Напротив, соглашаясь, принимая точку зрения или некоторое утверждение партнера, один из субъектов взаимодействия выражает тем самым позицию своего согласия с вкладом партнера, который на этом основании становится действительным индивидуальным вкладом в процесс совместной деятельности.

В логике функционирования компонента взаимосогласования, таким образом, подчеркивается диалогичность рефлексивного процесса: фазы понимания ситуации и ее операционализации распределены, как правило, между двумя субъектами рефлексии. 1) обращение к партнеру, в котором проявляется необходимость /"вопроша-

ние"/; подтвердить какой-либо предъявляемый элемент; 2) обращение к партнеру, которым тот привлекается /"привлечение"/ к интенсивной оценке предъявляемого смысла или содержания; 3) обращение к партнеру с целью определить его отношение /"согласие"/ к ключевому перспективнозначимому моменту проблемно-конфликтной ситуации; 4) осуществление принятия или выражение неприятия /"принятие"/ партнера в ключевом конфликтообразующем моменте его проявления; 5) положительная или негативная оценка /"одобрение"/ единства партнеров по отдельному моменту поиска; 6) подтверждение /"подтверждение"/ партнера в очевидном для каждого из участников моменте творческого поиска. В индивидуальном творческом процессе компонент взаимосогласования появляется как рефлексия внутреннего диалога при наличии амбивалентных значимых тенденций.

Все обозначенные компоненты структуры рефлексивного потенциала группы (и структуры совместного творческого процесса в целом) могут быть отнесены как к плану индивидуальной активности, т.е. направленности сознания на самого субъекта, так и к плану групповой активности. План групповой активности отражает необходимость выражения отношения субъекта к партнерам, к группе в целом (включая себя), а также осуществление совместного развития содержаний и взаимодействия. План активности является параметром, по которому оценивается каждая содержательная и рефлексивная функция, имевшая место в творческом процессе.

Логика функционирования каждого компонента является абстракцией, конкретные проявления которой реконструируются как функции высказываний, вербализованных в процессе творчества. Причем, одно высказывание часто оказывается полифункциональным, когда один речевой фрагмент свидетельствует о нескольких произ-

водимых субъектом рефлексивных функциях. Последовательность осуществления субъектом рефлексивных функций отражает движение сознания либо преимущественно на одном уровне целостности (например, заикливание на первом уровне целостности каждого из компонентов), либо с переходами не только между компонентами, но и с изменением уровня целостности внутри компонента.

Степень выраженности, целостности и эффективности функционирования описанных компонентов у каждого из участников характеризует вклад этого партнера в создание рефлексивного потенциала группы. Особенность рефлексивного потенциала группы заключается в том, что он отражает единство таких объектов рефлексии, как собственная личность участника, личности партнеров, группа, как совокупный субъект творчества. Только рефлексия, включающая все эти объекты является рефлексией индивидуального вклада, определяемого их соотношением. Использование преимуществ совместного творчества, позволяющего получить богатство вариантов [7], эффективнее использовать побочный продукт [86] и т.д., возможно только в случае, когда отражается взаимосвязь между объектами рефлексии. Рефлексивный потенциал группы, обеспечивая рефлексию индивидуального вклада, позволяет максимально проявить творческие способности индивида в группе и при выходе из совместного творческого процесса.

Описывая теоретические предпосылки конкретно-экспериментального исследования рефлексивного потенциала группы, остановимся еще на одном круге проблем, связанных с природой творчества. Мыслительное творчество - только один вариант проявления творческой активности которую А.М.Матюшкин [61] определяет как стержень онтогенетического развития одаренности. Рассмотрение общения как творческого процесса расширяет границы концепции реф-

лекции. Вместе с тем, остается аспект творческого проявления личности, в котором роль рефлексии недостаточно проработана: творческое воображение, продуцирование мысленно представляемых образов. Именно в этой области наиболее явно проявляются интуитивные моменты творчества и, в связи с этим, представляет особый интерес место рефлексии в этом процессе.

В нашем исследовании мы делаем попытку расширить традиционную ситуацию решения задач на соображение, как исследовательскую модель творчества, обычно используемую исследователями психологии рефлексии. Мы вводим в ситуацию проблемность такого типа, которая может быть разрешена только через продуцирование образов - это ситуация понимания музыкального произведения. Изучение Л.В.Григоровской [30] музыкального образного мышления подростков с использованием разработанных нами [76] способов конструирования специальных задач на соображение с музыкальной проблемностью, позволило выделить параметры (регистры) музыкальной образности, по которым оцениваются все функциональные элементы творчества в восприятии музыки. В параметре "музыкально-образное содержание" выделяются такие расчленения как неопределенное, предметное (анализ музыкальной ткани произведения), сюжетно-образное, эмоционально-личностное (образ переживания, вызванного музыкой), означенческое (расчленение синкретичного образа с целью его понимания), общемузыкальное (использование средств музыкальной культуры), музыкально-историческое (подход к музыкальному произведению как к культурному явлению, имеющему свою индивидуальную историю), общекультурное (обращение к личному художественному и жизненному опыту для понимания музыки). В параметре "коммуникативная позиция в понимании музыки" выделяется отстраненная, включенная, опосредованная (например, че-

рез переживание вымышленного героя), позиция понимания (с позиций автора, исполнителя), вовлеченная (отношение к себе как субъекту понимания), позиция персонажей (которые задаются в ситуации). Прежде всего, такой параметрический подход позволяет дать качественный анализ предметно-операционального компонента, как интуитивно-образного по изначальной форме существования и проявляющегося в вербальной форме в силу необходимости материализовать образ в приемлимой для коммуникации форме и тем самым осознать его. Созданный в работах Л.В.Григорьевской исследовательский аппарат и выявленные закономерности - о необходимости сбалансированного развития содержательного и смыслового (рефлексивного) уровня образного мышления при ведущем значении личностно-коммуникативного компонентов [30; 31; 77] - доказывает наличие тесной связи образного и рефлексивного. Образное выступает формой существования содержаний, которые реконструируются на основании речевых проявлений (не только логических рассуждений, но метафор, ассоциаций и т.п., которые могут быть оценены при помощи параметров "образное содержание" и "коммуникативная позиция"), и регулируются рефлексивными механизмами.

Остановимся коротко на обосновании необходимости расширения модели изучения творчества и адекватности использования для этого музыкальной образной составляющей. Восприятие музыкального произведения - та область активности человека, в которой очень ярко проступает взаимосвязь рефлексивного потенциала группы и индивидуальных творческих способностей. Действительно, общий контекст понимания произведения группой учащихся зависит от индивидуальных вкладов каждого участника совместного обсуждения: каждый участник делает этот вклад через проговаривание, выражение того образа, который возник именно в его сознании при

прослушивании музыки. С другой стороны, дискурсивная форма выражения возникшего в результате индивидуального восприятия интегрированного образа музыки обусловлена контекстом взаимодействия учащихся в группе. То, что именно вербализуется, вычерпывается из собственного понимания музыки зависит от того, что уже было сказано другими партнерами.

Переход к исследованию творческого процесса понимания музыкального произведения, благодаря которому мы фокусируемся на явлении субъективной новизны и личной ценности полученного результата (в отличие от традиционного решения задач на соображение) позволяет, на наш взгляд, более четко показать взаимозависимость индивидуального вклада и общего контекста взаимодействия, проследить взаимосвязь между развитием групповой рефлексии и индивидуальным творческим потенциалом восприятия музыки.

Включение в объект исследования - процесс индивидуального и совместного преодоления проблемно-конфликтных ситуаций, требующих творческого разрешения, музыкальной проблемности, позволяет рассматривать рефлексивный потенциал группы как ключевой момент совместного творчества в широком смысле того слова, включая и художественное творчество.

Это требует сделать обобщение достижений ведущих исследователей проблематики рефлексии, раскрывающее понимание сути рефлексивного процесса в целом. Тем более важно это сделать в связи с тем, что распространенное использование данного термина приводит к акцентированию лишь одного аспекта рефлексии - осознания - и выхолащиванию других важных ее сторон.

Действительно, наибольший массив работ по рефлексии связан с изучением интеллектуальной рефлексии (действий контроля, оценки и т.д.) в познавательном процессе, например, исследова-

ния школы В.В.Давыдова [33; 35]. В общем виде роль рефлексии-осознания в творчестве сформулирована З.И.Калмыковой: "Включение интуиции в процесс поисков нового закономерно. Однако, чтобы найденные таким образом знания приобрели действительную силу, т.е. могли быть переданы другим, использованы для решения широкого круга задач, должны быть хорошо осознаны как их существенные признаки, так и способы оперирования этими знаниями" [42, с.29]. Однако сущность рефлексии не тождественна процессу осознания, понимается шире [88; 89; 92; 93; 98; 100; 101].

Распространенным является понимание рефлексии как "высвобождения" субъекта из ситуации непосредственного действия, "выхода" во внешнюю позицию по отношению к деятельности. В этом направлении, развивающем идеи московского методологического кружка (см. [89]), отмечается, что рефлексивная функция возникает и реализуется в любой практике деятельности, в которой возникло затруднение, и состоит в следующем: производится реконструкция появления затруднения (исследовательская функция рефлексии), обнаружение причины затруднения (критическая функция рефлексии) и перестройка прежней нормы деятельности (нормативная функция). Использование методологами, игротехниками специальных схем [6] показывает, на наш взгляд, эффективность применения в рефлексивном управлении наглядно-образных средств рефлексии.

Еще один важный аспект рефлексии раскрывается в рамках информационно-кибернетического подхода. Рассматривая проблему соотношения рефлексии и интуиции, И.С.Ладенко [50] определяет рефлексию как метаязык, т.е., такой язык, который позволяет совершать анализ и синтез программ процессов мышления. Дискурсивные рассуждения являются своеобразными моделями интуитивного

способа решения [52]. Речь, таким образом, является рефлексивным метаязыком по отношению к образным составляющим творчества. Эта же мысль подчеркивается А.М.Матюшкиным: "Кооперация как бы включает диалогические (рефлексивные) механизмы регуляции мышления, "перевода" практических и образных форм мышления в вербальные" [62, с. 15]. Вместе с тем, в рамках информационно-кибернетической модели рефлексии возможно выражение рефлексивной функции на языке математических кодов, т.е., понятие метаязыка не отождествляется с человеческой речью, а допускает другие формы своего проявления. На наш взгляд, в рамках данного подхода подчеркивается сущностный момент рефлексии, заключающийся в моделировании рефлексивного процесса (моделирование в виде дискурсивного рассуждения является лишь одним из вариантов, не отрицающим другие модальности, например, язык искусства).

В связи с рассмотренными теоретическими моментами, мы считаем, необходимо изучение роли рефлексивного потенциала группы в проявлении творческих способностей, особенно в плане их развития, сопровождать акцентированием значимости образной составляющей творчества, отражающей неповторимость индивидуального вклада каждого из участников.

Определив место рефлексивного потенциала группы в структуре совместного и индивидуального творчества (см. рефлексивные компоненты на схеме 1.1), отметим расширение области применения описанной концептуальной схемы. Рефлексивный потенциал группы рассматривается нами как созданный членами группы резерв, своего рода, рефлексивная среда. В ней каждый партнер, рефлексировав индивидуальные вклады может наращивать индивидуальный механизм рефлексивной регуляции решения широкого круга творческих проб-

лем, как смоделированных в виде творческих задач, так и жизненных, например, проблемы профессионализации (и перепрофессионализации), требующей творческого подхода.

Одной из профессий, самоопределение в которой является жизненной проблемой, требующей рефлексии и творческого подхода, является профессия практического психолога.

Активное использование в профессиональной деятельности своего личного опыта, в целом личности, как своеобразного профессионального инструмента, требует особого типа профессионального самоопределения (особенно при профессиональной переориентации), который не требуется во многих других профессиях. Это профессиональное самоопределение является глубоко личностным самоопределением на постоянное переосмысление себя по отношению к профессии и непрерывающееся на протяжении профессиональной деятельности творческое развитие собственной личности. Такой тип самоопределения мы называем рефлексивно-творческим профессиональным самоопределением. Основания для такой квалификации проблемы мы видим во включении 1) рефлексии и 2) творчества в контекст профессионализации практического психолога, который отмечается современными исследователями.

Многие исследователи профессионально важных качеств [4; 131] выделяют в качестве одного из них развитость рефлексивной способности у практического психолога. Так, Ж.П. Верная выделяет особый тип профессиональной рефлексии как результат осуществления личностной рефлексии, функция которой заключается в идентификации субъекта с определенной перспективой профессиональной деятельности [3, с.11], а продукт которой - "рефлексивный образ личной готовности к практической деятельности" [2, с.144]. В.А.Семиченко, обучая будущих психологов алгоритму

системного анализа, дает понятие человека как "активного рефлексивного компонента систем" [3, с. 98]. А.В. Сергеева разрабатывает способы обучения профессиональному общению, направленному на развитие рефлексивных, коммуникативных и социально-перцептивных способностей с учетом уникальных особенностей личности, а именно: индивидуального поля трудностей для лиц с различной эмоциональной диспозицией [2, с.196-197]. И.М.Юсупов отмечает, что для психолога "обязателен достаточно высокий социальный интеллект, понимаемый как комплексное образование личности, выраженный через развитую рефлексивность (выделено мной - Л.Н.), способность к аффективному реагированию и прогнозированию межличностных событий" [3, с.73]. Н.Ф.Калина и А.Н.Миронюк, изучая социальный интеллект у студентов-психологов, выделяет рефлексивные компоненты в конструктах его структуры как в личностной области (адекватная самооценка в социальной сфере, отсутствие имплицитных представлений и психологической защиты, проекции), так и связанной с совместной групповой деятельностью (рефлексия состояния партнера, оперативное перераспределение нагрузки и т.д.) [3, с. 21-22]. О.П.Санникова [186], изучая развитие рефлексивных качеств у студентов с различными эмоциональными типами, делает вывод о том, что склонность к рефлексии формирует более адекватную самооценку у студентов и с другой стороны, участие в исследовании и оценка своих качеств повышает способность к рефлексии и (что особенно важно для нашего исследования) проявляется творческое отношение к профессиональной деятельности.

Для нас представляет интерес также подход, ориентированный на формирование творческого подхода к коммуникативной деятельности у будущего школьного психолога через использование моди-

фицированного варианта "мозговой атаки" и принципа копирования творческого стиля преподавателя (В.Л.Поплужный [3 ,с. 95-96]), а также предложение осуществлять формирование психологического мироощущения в "персональных творческих лабораториях" (Коняева А.П., Титова Г.Н. [3 ,с. 85]), чем подчеркивается необходимость творчества в профессиональной деятельности психолога и в процессе его подготовки.

Область психологической помощи в профессиональном самоопределении и обучении является на наш взгляд, той жизненной ситуацией, в которой возможно непосредственное применение закономерностей влияния рефлексивного потенциала группы на проявление творческих способностей учащихся.

Следующий параграф посвящен анализу исследований влияния группы на индивида, проводящихся за пределами подхода психологии рефлексии. Обобщение достижений, полученных в этих исследованиях позволяет предложить принципиальное приращение концептуальной модели совместного и индивидуального творчества и, на этой основе, конкретизировать гипотезу нашего исследования.

1.2 Рефлексивный потенциал группы и проблема влияния совместного творчества на индивидуальные способности партнеров.

Определившись относительно места рефлексивного потенциала группы в творческом процессе, проанализируем его влияние на отдельного индивида. Фоном для нас служат исследования группового влияния, широко представленные в зарубежной социально-психологической литературе [102; 129; 130] и отечественные исследования, реализующие деятельностный подход [10; 44; 47 и др.].

Анализ результатов, полученных различными исследователями демонстрирует противоположные тенденции изменения индивидов под

воздействием работы в группе. С одной стороны, утверждается, что мыслящий индивид в группе нивелируется, усредняется, личность теряет в группе свою индивидуальность, свой творческий потенциал (Сигеле, Ферре, Лебон, Тард - по [41]), изучается роль отклоняющегося от норм группы меньшинства, благодаря которому вносятся в социум инновации [130]. В противовес этой точке зрения выдвигается подход, основанный на понимании специфики такой группы, как коллектив, характеризуемый общностью целей и задач. В работах В.М.Бехтерева [14], например, устанавливается факт выравнивания членов группы в процессе совместной мыслительной творческой работы, имеющий восходящий характер: "Чем сильнее и богаче личность, тем меньше она черпает из коллективной работы; чем беднее личность, тем она приобретает больше, уравнение происходит, таким образом, вверх, улучшая слабых, а не вниз, в смысле ухудшения сильных" [14, с. 337].

Интересным фактом также является противоположность результатов изучения качественных характеристик изменения. Так, с одной стороны, по данным М.Л.Смульсон, существует тенденция усреднения проявлений индивида в совместном решении конструкторских задач, проявляющаяся в том, что в группе практически не встречаются крайне оригинальные решения (как в смысле их абсурдности, так и талантливости) [109]. С другой стороны, изучение влияния групповой дискуссии на индивидуальное мнение позволило выделить известный эффект поляризации (первоначально по Stoner "risky shift"): когда групповое мнение после дискуссии становится более крайним, чем мнение членов до обсуждения [130].

Констатация столь противоречивых тенденций объясняется не только различиями в теоретическом подходе к явлению, но наличием различного, неоднозначного влияния группы на индивида, выхо-

дящего из нее.

Попытки использовать потенциал групповой работы для развития индивида представлены в рамках психолого-педагогических исследований. Среди множества направлений исследования совместной деятельности как формы развития ребенка можно выделить два теоретически различных подхода. Согласно одному из них, характер протекания совместной деятельности и возникающие в ней взаимоотношения определены индивидуальными особенностями ее участников, такими, как личностные свойства, уровень психического развития, выработанные нормы поведения и т.п. Теоретическую основу первого подхода составляет разработанная Ж.Пиаже концепция интеллектуального развития ребенка, в которой детская кооперация рассматривается в связи с влиянием на развитие ребенка социальной среды [136]. При этом социальная среда приравнивается к факторам, влияющим (наряду с созреванием и индивидуальным опытом) на развитие операциональных структур. Характер этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускоряться или замедляться в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. Существенным для подхода Ж.Пиаже является утверждение, что развитие интеллекта происходит через индивидуальную деятельность. Кооперация как и вообще социальная среда, противостоит индивиду, а включение в нее индивида определяется общим законом "равновесия не только индивидуальных, но и межиндивидуальных действий" [136, с. 218].

Согласно другому подходу, содержание и структура совместной деятельности сами детерминируют как взаимоотношения в группе, так и процессы развития ее участников. Теоретической основой второго подхода стала концепция Л.С.Выготского [26] о психическом развитии через "социальное к индивидуальному". Сог-

ласно Л.С.Выготскому "За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей. Homo duplex (человек двойной - лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т.е. разделение функций между людьми, персонификация функций. Разделение снова надвое того, что слито в одном..." [26, с. 54]. Различая непосредственное и опосредствованное отношение к другим, Л.С.Выготский придавал решающее значение самой ситуации взаимодействия взрослого и ребенка, считая, что в нем заключен основной социокультурный механизм передачи образцов действия от взрослого к ребенку.

Развивая данный подход, В.В.Рубцов [104] утверждает, что в генетической функции совместная деятельность выступает не всегда, а только тогда, когда она становится средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия. Генез познавательного действия определяют способы взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующие форму ее организации. У В.В.Рубцова в экспериментальном исследовании применяются такие задачи, в которых организация общего действия и управление этим действием представляют особую задачу, решение которой определяет необходимые способы преобразования предметного материала, так как достижение совместного результата требует взаимного использования предметных и знаковых структур.

Полученные В.В.Рубцовым и сотрудниками результаты позволяют утверждать, что возникающая в процессе построения совместного действия общность в форме кооперации участников играет решающую роль в расширении области применения индивидуального действия и перестройке предписанных или зафиксированных схем действия. В

ситуации взаимодействия опосредствование предметных и операциональных характеристик действия, специфическое для генеза познавательных процессов, обеспечивалось, по мнению ученого, рефлексией участников, возникающей при необходимости организации новых способов совместного действия при изменении предметных условий действия и перестраиванием в связи с этим способов индивидуальной работы относительно коллективного продукта. Новая схема действия требовала понимания значения действия другого участника как условия собственного действия; понимания связей индивидуальных действий относительно коллективного продукта и последующей реализацией этих связей в структуре нового действия [103, с.15].

Совместная деятельность, образованная соотношением индивидуальных действий, таким образом, выступает средством дальнейшего саморазвития человека, зоной его потенциальных возможностей. Активная роль субъекта проявляется в том, что подлинным средством дальнейшего саморазвития человека совместная деятельность может стать лишь будучи изначально опосредованной внутренними условиями - активностью самого субъекта. Изучение рефлексивного потенциала группы в соотношении с образующими его индивидуальными вкладами является закономерным шагом, направленным на выяснение специфики внутренних условий субъекта, через которые преломляется воздействие группы на индивида. Мы опираемся на формулу, предложенную А.В.Брушлинским, которая признает существование не одного направления развития: от только совместного (межиндивидуального) к (внутри) индивидуальному. Существует "одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному..." [20, с.10].

В исследовании личностного аспекта проблемы общения Абуль-

ханова-Славская К.А. [1] отмечает, что самоопределение, "обособление" личности в составе коллективного субъекта связано с комплексом отношений, в которые входит по крайней мере три взаимосвязанных элемента: отношение к коллективному субъекту (его задачам, целям и способу организации); к своему месту, занимаемому в коллективе; наконец, отношение к другим членам коллектива. Именно этот комплекс отношений позволяет определить индивидуальный вклад в рефлексивный потенциал группы одновременно как рефлекссию собственного индивидуального вклада в творчество, требующей рефлексии себя, группы в целом и входящих в нее партнеров.

Исходя из этого, мы предполагаем, что такое качество рефлексивного потенциала группы, которое обеспечивает рефлекссию индивидуальных вкладов (собственного - на фоне целостного группового продукта - и вкладов других партнеров) является механизмом, обеспечивающим эффективность перехода от группового к индивидуальному творчеству. Тенденции роста личностной и межперсональной рефлексии в структуре рефлексивного потенциала группы свидетельствуют о переосмыслении индивидуального вклада в совместное творчество.

Гипотеза нашего исследования, с учетом этого формулируется следующим образом: рефлексивный потенциал группы опосредует влияние совместного творчества на индивидуальные творческие способности участников. Степень проявления индивидуальных творческих способностей учащих в постсовместной деятельности зависит от тенденций изменения процессуальных характеристик рефлексивного потенциала группы, выраженных в структуре индивидуальных вкладов партнеров. Эффективность перехода от совместного к индивидуальному творчеству определяется контекстуальными ха-

раактеристиками рефлексивного потенциала группы.

Механизмом, обеспечивающим эффективность перехода от группового к индивидуальному творчеству является рефлексия индивидуальных вкладов. Тенденции роста личностной и межперсональной составляющей рефлексивного потенциала группы в контексте сбалансированного продуктивного взаимодействия партнеров обеспечивают эффективность проявления творческих способностей.

В изучении роли рефлексивного потенциала группы в проявлении творческих способностей партнеров нами первоначально ставится задача описания возможного влияния социально-психологического контекста на особенности протекания процесса взаимодействия с тем, чтобы затем оценить эти особенности безотносительно к социально-психологическому материалу с точки зрения рефлексии индивидуальных вкладов и эффективности последующего одиночного решения партнерами творческих проблем.

С этой целью исходная модель рефлексивного потенциала группы дополняется представлением о контекстуальных его характеристиках, выраженных параметрами направленности индивидуального вклада, его позиции во взаимодействии с партнерами и особенностей контакта между индивидуальными вкладами. В данном случае под контекстом мы, вслед за А.В.Беляевой, понимаем не физическое окружение говорящих и не невербальные факторы общения, а саму "текущую деятельность, совместно выстраиваемую испытуемыми посредством взаимно скоординированных во времени действий ..." [13 ,с. 223].

Описывая смысл параметров, как социально-психологических характеристик контекста взаимодействия индивидуальных вкладов, попытаемся конкретизировать гипотезу нашего исследования, соотносясь с данными, полученными рядом исследователей совместной

мыслительной деятельности.

При введении параметра "позиция" нами учитывались результаты, полученные Я.Яноушеком при исследовании коммуникации трех участников совместной деятельности, а именно: выявленное разнообразие тенденций, существующих в триаде: "Он", "Я", "Мы", имеющее неоднородную структуру. Структура "Мы" по большей части связана с признанием вклада партнера, т.е. с тенденцией "Он". При этом "Мы" формируется при активном участии субъекта, поэтому в нем в известной мере содержится также тенденция "Я" [127]. Когда участник совместного творчества приходит к позиции "Мы" в результате осознания себя как члена группы, предъявляя партнерам свою позицию, мы констатируем позицию "мы-осознанное". В случае, когда позиция "Мы" проявляется как стереотип взаимодействия, без соотношения с другими партнерами, а как синкретичное слияние, отождествление субъекта с группой, своего рода "растворение" в группе, мы констатируем позицию "Мы-стихийное".

Позиция "Я" также может быть неявной - когда человек просто уходит в индивидуальный поиск, не соотносясь с присутствием партнеров ("Я-стихийное"); и противопоставляющейся - когда собственная позиция предъявляется как акцентированная отдельность, обособленность ("Я-осознанное").

В исследовании Я.Яноушека выделяется также понятие "Мы" коалиционного, которое формируется двумя участниками независимо от третьего и может быть позитивным или негативным - в зависимости от того, стремятся входящие в него субъекты к совместному принятию общих значений в данной триаде или нет [87, с. 177]. В случае, когда партнеры ситуативно объединяются друг с другом без противопоставления образовавшейся коалиции третьему партнеру, мы говорим о позитивной коалиции - "Мы с тобой - стихийное".

Когда образовавшаяся коалиция предъявляется третьему партнеру как изолированная от него часть группы, определяется позиция "Мы с тобой - осознанное".

Характерным для взаимодействия, основанного на рефлексии индивидуальных вкладов, является осуществление позиции "Мы-осознанное", наличие прогрессивного взаимосоотношения индивидуальных вкладов в процессе творчества констатирует позитивная коалиционная позиция "Мы с тобой - стихийное" (отражает реально существующее объединение без противопоставляющего, изолирующего кого-либо партнеров смысла).

Параметр направленности индивидуального вклада характеризует непосредственную ткань процесса взаимодействия со стороны намерений действующего субъекта. Кому адресуется "говорение", проявляющее усилия партнера: 1) направлено на самого себя, как будто другие участники при этом не присутствуют; 2) направлено конкретно какому-либо одному из участников; 3) направлено всем участникам сразу, в своего рода групповое пространство и никому конкретно; 4) направлено на подгруппу, в которую включен говорящий, вклад адресуется "нам"; 5) направленность на подгруппу, в которую говорящий не включен, т.е. "вам". Последние два типа направленности характеризуют процесс взаимодействия с точки зрения отражения отдельным участником процесса образования коалиций в группе. Причем, направленность типа "нам" характерна для членов позитивных, отождествляющих коалиций, и может появляться в результате разрушения изолирующейся негативной коалиции - когда двое участников вступают в соотнесение с третьим. Направленность "вам" возникает как следствие изолированности одного из партнеров от образовавшейся подгруппы либо в следствие ее активного противостояния, либо по инициативе самого

участника, реализующего в данный момент времени обособляющуюся индивидуалистическую позицию (в этом случае изолированность коалиции оказывается реактивной).

Положение о том, что осознанная позиция "мы" и позиция, характеризующая позитивную коалицию "Мы с тобой - стихийное" наряду с отождествляющей направленностью индивидуального вклада по типу "нам" свидетельствует о процессе вычленения своего места в совместном творчестве, осознании и перестройке его (т.е. о рефлексии индивидуального вклада, позволяет конкретизировать гипотезу нашего исследования. Тенденции роста именно этих типов позиции и направленности, как контекстуальных характеристик рефлексивного потенциала группы, отражающие процесс дифференциации и осознанности группового процесса, создает благоприятные условия для проявления творческих способностей при выходе из группового процесса творчества.

Важнейшей характеристикой контекста, возникающего в процессе совместного творчества является параметр контакта. Мы выделяем четыре типа контакта: 1) продолжение партнера, 2) отрицание партнера, 3) игнорирование партнера и 4) продолжение себя самого.

Понятие контакта индивидуальных вкладов, которое мы используем, учитывает результаты исследования диалога в процессе совместного решения мыслительных задач, проведенного Г.М.Кучинским [48; 49]. В совместной мыслительной деятельности взаимосвязь общения и индивидуального мышления партнеров представлена в прямых и обратных переходах внутренних диалогов партнеров в их внешний диалог. Для рассмотрения этих взаимопереходов в качестве элементарной структурной единицы речевого общения выде-

ляется цикл, образованный двумя взаимосвязанными, сопряженными речевыми актами партнеров. В речевом общении акт говорения одного партнера предполагает акт слушания другого, с этим связано чередование во времени вербальных воздействий партнеров друг на друга. Когда реплика партнера как двухголосое (по М.М.Бахтину [11]) слово как-то учитывает чужое слово, на него реагирует или его предвосхищает, переосмысляет, мы оцениваем качество контакта в данном цикле как "продолжение партнера".

Раскрытие особенностей последующих типов контакта индивидуальных вкладов опирается на изучение А.В.Брушлинским и соавторами [69] познавательной деятельности в ситуации непосредственного общения. Как утверждают эти исследователи, преемственность между индивидуальными и групповыми формами решения задач, осуществляется через персонификацию объективно существующих в задаче связей и отношений: разные индивиды выявляют разные качества познаваемого объекта, включая его в различные связи и отношения. Такое содержательное противостояние индивидуальных вкладов партнеров, отражающее разные стороны проблемности и конфликтности, фиксируется типом контакта "отрицание партнера". Именно такой тип контакта проявляет индивидуальность и неповторимость мысли каждого из партнеров, и вследствие этого, является благоприятным для осуществления рефлексии индивидуальных вкладов.

Анализ реальности совместного познавательного процесса позволил А.В.Брушлинскому выделить специфический феномен "глухоты" при восприятии чужой гипотезы периферийным планом мышления (основной план - это развитие собственной гипотезы), когда высказанная одним испытуемым мысль не становится достоянием другого человека, новым рубежом, от которого отталкивается мысль

всех членов группы. [69, с. 206]. Тип контакта, фиксирующий такие случаи взаимодействия (вернее сказать не-взаимодействия) - "игнорирование партнера" - делает невозможным и процесс рефлексии индивидуального вклада. Тип "продолжение себя" отличается от "игнорирования..." тем, что на данном этапе взаимодействия просто нет чужой гипотезы или какого-либо нового основания для поворота индивидуальной мысли, другими словами, нет прецедента, который требовал бы учета.

Относительно параметра контакта, мы также можем выделить контекстуальные характеристики рефлексивного потенциала группы, свидетельствующие о рефлексии индивидуального вклада: тенденция роста продуктивного "отрицания партнера" и снижение контакта по типу "игнорирование партнера".

Экспериментальная проверка гипотезы о роли прогрессивных тенденций изменения рефлексивного потенциала группы (его структурных и контекстуальных характеристик) при совместном творчестве в проявлении индивидуальных творческих способностей учащихся в последующем индивидуальном процессе, требует разработки методического аппарата. В следующем параграфе описан комплекс методик контекстуального функционально-параметрического анализа совместного и индивидуального творчества.

1.3 Контекстуально-параметрический метод анализа индивидуального вклада и рефлексивного потенциала группы.

Задачи данного параграфа относятся к методическому уровню научного исследования и связаны с построением исследовательских процедур, направленных на: 1) выделение модельной ситуации экспериментального исследования изучаемой проблемы; 2) определение единицы анализа эмпирического материала, задаваемого экспе-

риментальными заданиями; 3) формулирование критериев выделения эмпирических референтов, репрезентирующих элементы концептуальных моделей; 4) выводение показателей, характеризующих закономерные зависимости между эмпирическими референтами; 5) описание контрольных примеров анализа эмпирического материала и типичных способов их концептуальной интерпретации.

Традиционно ситуация решения творческих задач вслух рассматривается как адекватная модель творческого процесса в индивидуальной или групповой его форме. Основное средство создания в экспериментальной ситуации условий, характерных для творческого процесса - предъявление испытуемым для решения творческой задачи. Творческая задача характеризуется наличием внутреннего содержательного противоречия в виде провоцирования первоначального (самого очевидного, но неправильного) понимания ее условий, делающего невозможным нахождение точного ответа. Несоответствие интеллектуальных возможностей субъекта и требований задачи порождает проблемность ситуации, которая вызывает у субъекта состояние конфликтности - переживание противоречия между реализуемыми личностью стереотипами осуществления "Я" и требованиями экспериментальной ситуации. В условиях совместного решения творческой задачи возникает межперсональный аспект проблемно-конфликтной ситуации, отражающий специфику ситуации совместного творчества.

В нашем исследовании экспериментальной ситуацией, моделирующей творческий процесс, является совместное и индивидуальное решение испытуемыми традиционных задач на соображение. Кроме того, нами предпринята попытка расширения принятого в исследованиях творческого мышления традиционного набора малых творческих задач (включая и технические) [70; 109], которые позволяют

в экспериментальной ситуации моделировать существенные характеристики изучаемого объекта - творческого мышления. Расширенное понимание творчества (с включением элементов художественного творчества в области понимания музыкального произведения) требует поиска методического средства, моделирующего изучаемый объект - процесс преодоления широкого круга проблемно-конфликтных ситуаций, требующих творческого разрешения. Методическим решением в данном случае выступает создание специальной музыкально-творческой задачи.

Нами разработаны принципы конструирования экспериментального материала - задач, ориентированных на развитие музыкального образного мышления у подростков [76]. Проиллюстрируем применение разработанного методического средства на примере создания одной из задач "Пластинки" (см. текст в Приложении).

Первый этап - определение веера функциональных требований к задаче. Задача должна содержать латентное противоречие, преодоление которого возможно различными способами. Различие способов определяется глубиной анализа музыкального материала. Латентность противоречия обеспечивается неоднозначностью предметной ситуации, в которой происходит общение персонажей, действующих в задаче. Латентное противоречие задается необходимостью произвести глубокий анализ, прежде чем произвести то или иное действие по отношению к музыке. Ситуация должна быть понятна и близка учащимся.

На втором этапе определяется набор блоков, образующих предметную ситуацию, содержащую противоречие: в рассматриваемой задаче - это ситуация общения нескольких людей, настаивающих на различных основаниях классификации музыкальных произведений в силу различия позиций, занимаемых по отношению к музыке. Реша-

ющему необходимо участвовать в споре этих людей. В качестве средства, проявляющего противоречие персонажей, используется прослушивание музыки. Пример текстовой формулировки описания требуемой ситуации: "Убирая в кабинете музыки, мальчики уронили из шкафа две пластинки. Чтобы проверить, не испортились ли они, ребята прослушали их, а когда захотели поставить в шкаф, их мнения разошлись". Описываемая ситуация содержит внешнее противоречие и тем самым создает условия для маскировки противоречия, относящегося собственно к музыке.

Третий этап посвящен конструированию и "встраиванию" музыкальной проблемности в описание противоречия между персонажами. Для этого четко определяется та деятельность, которая будет осуществляться по отношению к музыке и персонажами и решающими; подбирается произведение (в случае сравнения - несколько произведений), делается анализ выбранных произведений, опирающийся на концептуальное представление о параметрах музыкального образного мышления [30] (содержательный анализ музыкального произведения, музыкальных средств, исторического контекста, позиции, с которой производится анализ и т.п.) Для сравнения двух музыкальных произведений - "Гном" Мусоргского и "Шествие гномов" Грига в качестве возможных вариантов классификации пластинок можно выделить как минимум следующие: 1) сходство названий; 2) различия музыки, определяемые характером композиторов; 3) различное субъективное восприятие музыкальной ткани.

Четвертый этап - составление текста, описывающего событие, в котором участвуют персонажи, позиции которых по отношению к музыке базируются на различных основаниях классификации. Позиция персонажей описывается так, чтобы не быть очевидной. Степень ответа на вопрос - как каждый из персонажей хотел поста-

вить пластинку - определяет степень латентности музыкальной проблемности. Пример из текста: "Вот здесь есть раздел "сказка в музыке" и названия обоих произведений про гномов, надо поставить на эту полку", - сказал Саша. "Что ты, ведь это такие разные композиторы: светлый романтик Григ и правдоискатель Мусоргский, - сказал Володя, - надо по авторам расставить". Ответственный за кабинет Игорь, ставший свидетелем этого спора сказал: "Я знаю оба эти произведения. Когда хорошо задумаешься над ними, то хочется все поставить на полках по-другому" В результате проработки четвертого этапа создается первоначальный вариант текста задачи.

Одновременно с созданием текста проводится пятый этап экспертно-экспериментальная апробация глубины проблемности, определяемой задачей. В специальной поисковой серии экспериментов видоизменяются и проверяются отдельные детали формулировки задачи с целью выбора наиболее удовлетворяющей требованию моделирования музыкальной проблемности. Анализу подвергаются самоотчеты и процесс решения задачи различными испытуемыми: от школьников, не имеющих музыкального образования, до студентов музыкально-педагогического института, взрослых, имеющих законченное музыкальное и профессиональное психологическое образование. Основанием для выбора той или иной формулировки служат тенденции углубления анализа музыкальной проблемности, которая в данном случае задавалась неоднозначностью оснований для классификации произведений. Результатом экспертно-экспериментальной проверки является используемый нами в настоящем исследовании вариант текста задачи.

Использование специально сконструированных музыкальных задач позволяет создать экспериментальную ситуацию, моделирующую

творческий процесс в более широком его понимании и необходимую для одновременного изучения рефлексивного потенциала группы и образной составляющей процесса творчества. Эмпирическим материалом, который подвергался обработке контекстуально-параметрическим анализом, служили речевые высказывания испытуемых, произносимые в процессе решения, их рисунки, записи, сделанные в ходе занятия.

Решение испытуемыми творческой задачи вслух позволяет использовать в качестве эмпирической единицы анализа речевое полифункциональное высказывание. В рамках метода содержательно-смыслового анализа дискурсивного (представленного в речевой форме) мышления разработана стратегия комплексной, системнопсихологической критериально-ориентированной диагностики [71], которая позволяет вести эмпирические исследования степени организованности и развитости мышления. Мы осуществляем переход от содержательно-смыслового к контекстуальному функционально-параметрическому методу анализа индивидуальных вкладов и рефлексивного потенциала группы. Основное приращение, определившее новизну применяемого нами метода, заключается в направленности анализа на реконструкцию возникающих контекстов и определении функций и параметров высказываний, исходя из целостного видения происходящего совмещения и пересечения контекстов.

Анализ эмпирического материала, которым является протокол высказываний при решении творческой задачи, проводится на основании концептуальной схемы рефлексивного потенциала группы, функциональная развертка которой описана в параграфе 1.1, а параметрические характеристики позиции контакта и направленности партнеров, позволяющие реконструировать контекст взаимодействия индивидуальных вкладов, описаны в параграфе 1.2. Концептуальная

схема, отображенная на рис. 1.1 в Приложении, является по сути своей нормативом, относительно которого оценивается каждый конкретный уникальный процесс творческого разрешения проблемно-конфликтной ситуации. На основании концептуально-теоретических представлений каждое речевое вступление (высказывание) оценивается с точки зрения того, какие функции оно выполняло в процессе организации взаимодействия и содержательного поиска в творчестве. На основании последовательности высказываний реконструируется психологический механизм функционалгенеза рефлексивного потенциала группы как с процессуальной стороны, так и через контекст взаимодействия индивидуальных вкладов партнеров.

Опираясь на разработанные в направлении групповой рефлексии критерии присвоения функций отдельным речевым высказываниям в ходе содержательно-смыслового анализа совместного дискурсивного решения творческой задачи, приведем для иллюстрации контрольный пример обработки фрагментов протокола решения задачи "Цепь" группой учащихся старших классов (см. Приложение). Алгоритм определения функций состоит в последовательном осуществлении нескольких альтернативных выборов: 1) в каком плане активности осуществляется та или иная функция высказывания (план групповой или план индивидуальной активности); 2) к какой сфере относится высказывание - содержательной, интеллектуально-личностной или межперсональной; 3) к какому компоненту выбранной сферы относится высказывание - предметному или операциональному (в содержательной сфере), интеллектуальной рефлексии или личностной рефлексии (в интеллектуально-личностной), взаимодействию, взаимопониманию и взаимосогласованию (в межперсональной); 4) каков уровень целостности данного высказывания. Опираясь на концептуальное описание функций, проводится встречный анализ того же

высказывания: когда реконструируется из контекста решения (что происходит до и после данного речевого вступления) собственно функция этого высказывания. При этом, чем меньше уровень целостности функции, тем большую роль в ее определении имеют формальные критерии (речевые формы), чем больше уровень целостности - тем большее значение имеют контекстуальные критерии (несет ли высказывание в себе потенциал своего развития, разворачивания дальнейшего рассуждения и действия). Таким образом, содержательно-смысловой анализ может рассматриваться как параметрический и каждая функция определяется следующими параметрами: план активности, компонент, уровень целостности, тенденция (разворачивания-понимания или преобразования-выхода из проблемно-конфликтной ситуации). Этот метод по сути является также и контекстуальным, поскольку функции высокого уровня целостности могут быть определены у отдельного высказывания только на основании анализа контекста всего решения, поэтому допускаем синонимичное название метода "контекстуально-параметрический".

Кроме того, существенным приращением к традиционному методу содержательно-смыслового анализа дискурса является оценка контекста взаимодействия индивидуальных вкладов партнеров при совместном решении при помощи специальных параметров. В приводимом ниже фрагменте обработанного протокола параметры условно обозначаются трехзначным числом, где в первой позиции характеристика направленности высказывания (0 - неопределенная, 1,2,3 - адресованная кому-то из участников, 4- направлена на диаду, включающую говорящего "мы с тобой", 5- направленность на всех вместе, 6- на диаду, не содержащую говорящего "вы", 7- на экспериментатора); во второй позиции находится характеристика контакта (0- неопределенная, 1- продолжение партнера, 2- игно-

рирование партнера, 3- отрицание партнера, 4- продолжение себя); в третьем положении находится характеристика позиции (Онеопределенная, 1- "я- стихийное", 2- "я - осознанное", 3- "мыстихийное", 4- "мы коалиционное - осознанное", 5- "мы - осознанное", 6- "мы коалиционное - стихийное").

Перевод реальности совместного творчества на язык функций и параметров позволяет абстрагироваться от формы дискурса и запечатлеть последовательность интеллектуальных операций и рефлексивных шагов, что дает возможность обобщенно оценить процесс функционалгенеза рефлексивного потенциала группы.

Схема анализа эмпирического материала видоизменяется в зависимости от применения полного или сокращенного варианта методики. Полный вариант позволяет исследовать множество нюансов речевого осуществления совместного и индивидуального творчества, сокращенный - раскрывает ключевые его особенности, общие закономерности, при значительной экономии времени и оперативности анализа.

Полная схема применения контекстуально-параметрического анализа творчества включает в себя текстовую фиксацию эмпирического материала, которым является речь испытуемых в проблемно-конфликтной ситуации, и последующую контекстуально-параметрическую обработку полученного протокола. Затем, последовательность функций с их контекстуальными характеристиками подвергается математической обработке при помощи специального пакета программ для ПЭВМ и вычисляются показатели продуктивности, самомобилизации, структурные показатели рефлексивного потенциала группы в процессуальном аспекте (распределение удельных весов компонентов рефлексивного потенциала группы) и контекстуальном

аспекте (соотношение типов направленности, контакта и позиции, проявившихся в ходе совместного творчества).

Остановимся последовательно на каждом из выделенных типов показателей и кратко охарактеризуем принципы их интерпретации.

Кроме анализа продуктов деятельности, для оценки степени проявления результативного аспекта творческих способностей нами использовались традиционные показатели продуктивности применительно к групповому решению задачи, которые вычисляются с учетом возможных вариантов ответов. Это показатели конвергентности (степень близости полученных ответов к точному) /Конв/ и дивергентности (разнообразие полученных ответов, демонстрирующее широту

мышления) /Дивг/. Формула конвергентности: $Конв = \frac{A}{N} * 100\%$, где А-балл полученного ответа, наиболее близкого к точному, N-балл точного ответа. Формула дивергентности: $Дивг = \frac{B}{K} * 100\%$, где В-сумма баллов полученных ответов, К- сумма баллов всех возможных ответов.

Возможность вычисления данных показателей основана на предварительном нормативном логико-психологическом анализе задач, применяемых в качестве экспериментального материала. Нами использовались задачи "Цепь", "Часы" (для констатирующего и зачетного совместного решения) и задачи "Звездочки", "Лепешки" (для индивидуального решения). Тексты задач и сформированный нами список возможных ответов, с указанием присваиваемого каждому балла, приводится в Приложении. Величина балла зависит не только от объективной сложности получения данной формулировки ответа, но и от психологической трудности преодоления провоцируемых текстом задачи стереотипов, препятствующих получению точного ответа. Совокупность трудности и сложности определяет тип ответа, количество типов ответов в применяемых нами задачах

ограничено. Полученные испытуемым формулировки ответов сравниваются с теоретически возможными (нормативными) и получают соответствующий балл.

Наиболее показательным для оценки итоговой успешности решения является значение конвергентности: 100% - успешное решение, чем меньше отличается значение конвергентности от своей максимальной величины, тем ближе подходят испытуемые в своем творческом поиске к преодолению провоцируемых задачей стереотипов. При интерпретации данного показателя следует, однако, учитывать, что репродуктивный способ получения точного ответа припоминание в процессе решения - также характеризуется максимальным значением конвергентности. При совместном творчестве процесс решения в этом случае вырождается в объяснение способа получения ответа другим партнерам, при индивидуальном - точное решение с первой же попытки требует специального соотнесения с самоотчетом испытуемого. Значение показателя дивергентности дополняет картину оценки результатов творчества, поскольку чем выше значения дивергентности, тем тщательнее проводился анализ проблемности и последовательнее преодоление противоречий.

Продуктивность решения музыкальных задач дополнительно оценивается как степень выраженности различных регистров музыкального пласта: широта определяется наличием максимального количества расчленений, глубина - ростом удельного веса наиболее сложных расчленений (параметры музыкального пласта описаны в параграфе 1.1 в порядке их усложнения).

Схема анализа полученных данных: от анализа показателей продуктивности к анализу характеристик РПГ.

Структурные показатели РПГ вычисляются по формуле $X=U/n*100\%$, где X - значение удельного веса интересующего ком-

понента, n - общее количество функций высказываний, зафиксированных в протоколе, U - количество высказываний, в которых актуализировались функции данного компонента. В совместном творчестве необходимо оценивать индивидуальный вклад партнера и в этом случае структурные показатели рефлексивного потенциала группы видоизменяются: вычисляется процентное отношение количества высказываний каждого компонента к общему количеству высказываний данного партнера (значение n в формуле).

Распределение удельных весов каждого компонента в структуре рефлексивного потенциала группы образует его профиль. Все компоненты профиля взаимосвязаны между собой и изменение удельного веса одного из них ведет к изменению соотношения, поэтому появляется возможность использовать для анализа не только количественное значение показателей структуры, но и тенденции их изменения. Так, динамика структурных изменений РПГ фиксируется при помощи оценки тенденций перераспределения удельных весов компонентов, происходящих в результате совместного решения нескольких задач. Поскольку все компоненты выражаются в процентах как части относительно целого, изменение удельного веса одного компонента компенсируется противоположным изменением другого. Таким образом, оказывается достаточно зафиксировать тенденцию изменения структуры без точного количественного ее измерения. При анализе изменений структурных показателей по двум замерам применяется 2 вида тенденций: возрастающая тенденция "/" получается в том случае, когда удельный вес компонента во втором случае больше, увеличивается; убывающая тенденция "\" - в противоположном случае, когда значение уменьшается. Выявленные тенденции являются ограничителями, своего рода критическими границами оценки количественного значения показателя: если за-

фиксирована тенденция, то прогрессивным будет считаться значение выше критического, и наоборот.

В основу сравнения двух выборок испытуемых также положен анализ направленности изменений. Изменения тенденций имеют четыре различных варианта: одновременное снижение показателей, одновременный их рост в обеих выборках и два вида противоположно направленных тенденций. Особенный интерес при выявлении сравнительной значимости данного изменения для нас представляли противоположные тенденции в изменении показателей, которые помечены в таблицах символом".

Значимость произошедших изменений определялась при помощи двухстороннего критерия знаков [21; 36] (в таблицах символом * указана статистическая значимость разности средних на уровне $p = 0,5$).

Структурные показатели могут дополнительно оцениваться в баллах соответствия какому-либо конкретному образцу, при этом значения показателей образца используются с учетом тенденций изменения, приведших к таким значениям (подробное описание данного приема приводится в параграфе 2.2 и 2.3).

Широту вовлечения субъекта в процесс творчества (совместного или индивидуального) характеризует показатель самомотивации. Показатели самомотивации вычисляются по специальной формуле, где общая самомотивация зависит от всех теоретически возможных функциональных элементов, а частная - от элементов одного из планов активности. Формула: $Смб = f/z * 100\%$, где z - максимально возможное (на основании концептуальной схемы) количество наименований функций, f - количество наименований функций, встретившихся в конкретном протоколе. Чем больше значение показателя самомотивации, тем более полно и эффективно функционирует рефлексивный потенциал группы. Интегративность данного по-

казателя и его значимость показана в параграфе 2.1.

Глубина вовлеченности человека в творчество раскрывается показателями процентного распределения уровней целостности рефлексивного потенциала группы. При вычислении данного типа структурных показателей суммируются функции не по одинаковым компонентам, а по одинаковым уровням целостности без учета специфики компонентов. При сравнении решений более глубоким можно считать такое, в котором низшие (нулевой и первый) уровни целостности представлены меньше, а высший (третий) имеет большую количественную выраженность.

Описанные способы анализа позволяют охарактеризовать процессуальную сторону функционирования рефлексивного потенциала группы.

Анализ контекстуальных характеристик рефлексивного потенциала группы проводится с использованием аналогичных приемов: вычисление удельного веса, рассмотрение профиля распределения удельных весов и тенденций их изменения. Показатели выраженности параметров направленности, позиции и контакта вычисляются как удельный вес отдельного свойства или параметра относительно всей речевой продукции. Конкретные примеры интерпретации значений параметров приводятся при анализе экспериментальных данных нашего исследования. В параграфе 2.1 описываются значимые для проявления творческих способностей блоки контекстуальных характеристик: осознанности, дифференцированности и сбалансированности, выделенные в результате первого этапа экспериментального анализа и используемые затем в качестве критериев балльной оценки прогрессивности рефлексивного потенциала группы.

Описанные показатели позволяют разрешать проблемы сравнения совместного и индивидуального процессов творчества, оценки

его эффективности работы не только с ориентацией на выявление общих закономерностей, но и с ориентацией на неповторимость и особенность работы каждой из рассматриваемых групп с точки зрения создания условий для проявления индивидуальных творческих способностей в группе.

Сокращенная схема анализа творческого решения задач предполагает использование процедур, дающих материал для интерпретации уже к концу решения (без длительного этапа создания протокола и тщательного анализа речевых высказываний). Упрощенная схема включает в себя анализ продуктов творчества (вычисление показателя конвергентности), диагностику рефлексивного потенциала группы на основе табличного варианта определения показателя самомотивации целостности. Бланк таблицы представляет собой матрицу 15*3 (или более по количеству участников) клеток, каждая из которых соответствует компонентам рефлексивного потенциала группы определенного уровня целостности. Для заполнения таблицы не обязательно отмечать повторно появляющиеся виды рефлексии, значимо то, что они появились хотя бы один раз. Критерии видов рефлексии должны быть усвоены до уровня автоматизации. Кроме того, возможно повторное прослушивание магнитофонной записи и анализ звучащей речи при помощи того же бланка (см. Приложение).

Показатель самомотивации РПГ каждого из участников (и средняя по группе) определяется на основе полноты заполнения таблицы. Формула: $СЦ = F/D * 100\%$, где F-количество заполненных клеток таблицы, D=15 - число клеток в матрице. Так, например, при совместном решении какой-либо из проблем проявляется интеллектуальная, но не проявляется личностная рефлексия, или от-

существует взаимопонимание. Возможен такой вариант, что все типы рефлексии представлены (типы: интеллектуальная, личностная, взаимодействие, взаимопонимание, взаимосогласование), но на различном уровне целостности: перспективная личностная рефлексия есть, но "принятия" (третий уровень целостности взаимопонимания) - нет. Чем более заполнена таблица, тем больше значение показателя самомобилизации целостности, которое свидетельствует о широте и глубине вовлеченности в процесс творчества. Контекстуальные характеристики РПГ оцениваются в процессе наблюдения экспериментатора за совместным решением. При этом расчленения параметров направленности, контакта и позиции, описанные ранее выступают в качестве опорной схемы наблюдения.

Полная схема контекстуально-параметрического метода анализа РПГ и индивидуальных вкладов использовалась нами на первом, констатирующем этапе исследования с целью получения развернутых подробных характеристик. В рамках формирующего эксперимента большое значение имела сокращенная схема анализа, позволяющая проводить экспрессанализ продуктивности и характеристик рефлексивного потенциала группы.

ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование рефлексивного потенциала группы и индивидуальных вкладов партнеров.

В данной главе представлены результаты первого этапа исследования - серии констатирующих экспериментов. Результаты первой экспериментальной серии, направленной на проверку гипотезы о роли процессуальной и контекстуальной стороны рефлексивного потенциала группы в проявлении индивидуальных творческих способностей, приводятся в первом параграфе. Выделенные на основе сравнения двух выборок (сформированных по принципу позитив-

ного или негативного группового влияния на индивида), прогрессивные процессуальные и контекстуальные характеристики рефлексивного потенциала группы служат в дальнейшем критерием оценки его прогрессивности. Во втором параграфе описываются преимущества функционирования рефлексивного потенциала группы, обусловленные первоначальным включением экспериментальной ситуации в различные контексты жизненных обстоятельств. Третий параграф презентует итоги изучения динамики рефлексивного потенциала на протяжении совместного решения ряда задач, в зависимости от контекста профессионализации или отдыха.

2.1 Индивидуальный вклад в рефлексивный потенциал группы и его роль в проявлении творческих способностей.

Анализ экспериментальных данных, представленный в данном параграфе проводится с целью поиска тех тенденций в динамике рефлексивного потенциала группы при совместном решении задач, которые положительно влияют на итоговую успешность и эффективность постсовместного решения задач каждым из испытуемых.

Задачи, которые ставятся на первом этапе экспериментального исследования:

- 1) апробировать методический инструментарий контекстуального функционально-параметрического анализа и описанных способов интерпретации полученных данных;
- 2) выявить особенности динамики рефлексивного потенциала группы, сформулированные в гипотезе нашего исследования и приводящие к улучшению итогового самостоятельного решения.

Определение особенностей рефлексивного потенциала группы и его динамики, значимых для проявления индивидуальных творческих способностей учащихся проводилось по следующей схеме.

Первоначально из испытуемых, участвующих в эксперименте были выделены те, которые улучшили проявление творческих способностей в постсовместном решении задачи, для чего был проведен сравнительный анализ показателей продуктивности индивидуальных решений до и после совместного. Затем были сформированы две выборки испытуемых: 1) состоящая из тех участников, которые улучшили свои показатели и 2) из тех, кто свои показатели не улучшил. В первую группировку входят испытуемые, которые улучшили показатели продуктивности постсовместного решения (т.е. большинство используемых показателей при зачетном решении имеют большие значения, чем при констатирующем предсовместном). Эта группа испытуемых будет в дальнейшем называться группой "улучшивших". Сокращенно группу улучшивших будем обозначать индексом Y (от англ. "yes" - "да", есть улучшение), а группу неулучшивших - индексом N (от англ. "no" - "нет", нет улучшения).

Сравнение особенностей совместного творчества, отличающие эти две выборки участников, позволит выделить именно те причины, которые приводят к определенным индивидуальным изменениям. В соответствии с гипотезой нашего исследования мы предполагаем выделить значимые для проявления индивидуальных творческих способностей особенности как процессуальной, так и контекстуальной сторон рефлексивного потенциала группы, для чего анализируется как структура индивидуального вклада, так и параметры индивидуальных вкладов.

Опишем коротко ход эксперимента. Испытуемым предлагалось поучаствовать в психологическом эксперименте по изучению закономерностей совместного и индивидуального творчества. Испытуемые после предъявления инструкции (текст приводится в Приложении) и "задачи-разговорки" для проверки ее понимания, решали

индивидуально констатирующую задачу "Лепешки". Затем формировались триады из желающих решать какое-то количество задач вместе. На протяжении трех - четырех занятий триады в одинаковом составе решали 6-10 задач на соображение (набор применяемых текстов см. в Приложении). Порядок предъявления задач для совместного решения был одинаковым для каждой из триад одной и той же серии. Первая совместно решаемая задача "Цепь" рассматривалась как констатирующая, а последняя "Часы" - в качестве зачетной. После продолжительного совместного решения испытуемым вновь предлагалась задача для индивидуального решения "Звездочки", решение которой будет далее называться нами индивидуальным зачетным или итоговым постсовместным решением.

Анализ произведем на основе данных решения задач 36 старшеклассниками. Анализировалось 36 индивидуальных досовместных решений задачи "Лепешки", 12 совместных решений констатирующей задачи "Цепь" (испытуемые образовывали триады по желанию), 12 совместных решений зачетной задачи "Часы" (в тех же составах триад, в которых решалась констатирующая и ряд промежуточных задач) 36 постсовместных индивидуальных решений задачи "Звездочки".

Как показывает анализ показателей продуктивности, представленных в таблице 2.1.1, ни в одной из триад, участвовавших в эксперименте не сложились стихийно такие условия, которые обеспечили бы рост индивидуальных творческих способностей при переходе к самостоятельному итоговому поиску у всех троих партнеров (тип группы I на рис. 2.1.2). При сравнении показателей продуктивности констатирующего и зачетного индивидуальных решений улучшение показателей итогового решения, наблюдалось у 11 испытуемых из 36. Триад, в которых двое из участников улучшили

свои показатели (тип II) было 4; триад, в которых только один из участников относился к группе улучшивших (тип III) было 3 и остальные 5 триад состояли из участников, входящих только в группу N (тип IV).

Такое влияние совместного решения на индивидуальные творческие способности нельзя считать высоко эффективным. Необходимо, на наш взгляд, искать способ создания условий, при которых продуктивность итогового самостоятельного постсовместного творческого процесса будет улучшаться не у трети испытуемых, а у гораздо большего количества участников. Недостаточность стихийного способа совмещения усилий в творческом процессе для роста творческих способностей партнеров требует поиска специальных форм воздействия, создающих оптимальные условия для развития творчества. Именно это определяет стратегическую линию нашего исследования.

С этой целью проанализируем какие особенные характеристики отличают совместное решение в случае, когда партнеры улучшают показатели постсовместного творческого поиска, от совместного решения, приводящего к ухудшению индивидуальных показателей. При сравнении рефлексивного потенциала двух групп испытуемых улучшивших и ухудшивших - акцент будем ставить на особенностях проявления индивидуального вклада партнеров при продолжительном совместном решении и тенденциях их изменений. Данные, на основе которых был проведен анализ, представлены в таблицах 2.1.4 2.1.6 в Приложении.

Рассмотрим прежде всего изменения глубины и широты рефлексивного процесса в группах улучшивших и неулучшивших итоговое постсовместное самостоятельное решение. При рассмотрении показателя самомотивации, характеризующего многообразие рефлек-

сивных процессов и тем самым широту рефлексивного анализа ситуации, мы видим (таблица 2.1.3), что в группе "Y" в результате длительной совместной работы показатель самомотивации (общей и плана групповой активности) партнеров при совместном решении увеличивается в 7 случаях из 11, т.е. в 64%, в группе "N" всего в 45%, т.е. большинство партнеров не увеличивают самомотивацию на протяжении совместного решения. Это говорит о том, что увеличение самомотивации может рассматриваться как прогрессивное изменение, обусловленное переходом к совместному творчеству. В отличие от широты рефлексии, как подтверждает сравнительный анализ само по себе длительное решение не детерминирует увеличение глубины рефлексивного процесса, отраженного в соотношении уровней целостности (см. табл. 2.1.4 в Приложении). Тенденции изменения уровней целостности с указанием статистической значимости закономерности (по критерию знаков при $p = 0.5$), в виде удвоенной линии тенденции, иллюстрируются схематически в тексте (см. таблицу 2.1.4а).

Так, и в группе "Y" и в группе партнеров "N" отмечается увеличение удельного веса нулевого уровня целостности ПИА (формализаций), и первого уровня целостности ПГА (отражающего конкретизации совместного способа действия). Снижение нулевого уровня целостности ПГА (представляющего прежде всего остановки партнеров) говорит о том, что для длительного совместного творчества характерна выработка естественной регуляции ритма голосовых вступлений, что не оказывает принципиального влияния на индивидуальный творческий потенциал. Для обеих групп характерно так же снижение второго (интенсифицирующего) уровня целостности плана индивидуальной активности. Сам по себе этот факт не может быть оценен как негативный или позитивный, поскольку получает

свое содержательное наполнение в контексте изменений других уровней целостности, которые уже различны у тех, кто улучшил свое итоговое решение по сравнению с ухудшившимися.

Таблица 2.1.4 Сравнение изменения целостности решения творческих задач при совместном решении в группах Y и N.

показатели целостности	ПИА				ПГА			
	0	1	2	3	0	1	2	3
"Y"	/	\	\	/	\	/	/	/
"N"	//	//	\	\	\	/	\	\

Итак, различия в организации уровней целостности совместного творческого поиска, оказавшиеся значимыми для роста индивидуального потенциала партнеров по итогам их самостоятельного решения задач: для улучшения итогового индивидуального решения необходима тенденция увеличения целостности плана индивидуальной активности при совместном творчестве, что выражается в увеличении высшего уровня целостности и снижении уровня конкретизаций ПИА (и соответственно противоположной тенденции значимой на уровне $p < 0.05$ при негативном влиянии совместного решения на индивидуальное). В плане групповой активности совместного решения у партнеров, улучшивших индивидуальные показатели, также наблюдается рост целостности (увеличивается второй и третий уровень ПГА), при противоположных тенденциях изменения в группе "N".

Вывод: увеличение целостности планов индивидуальной и груп-

повой активности совместного творчества за счет снижения удельного веса нецелостных высказываний оказывает благоприятное воздействие на рост индивидуального творческого потенциала и готовность творить самостоятельно. Значения показателей уровней целостности при зачетном решении испытуемыми группы Y и соответствующие тенденции могут приниматься как критическое значение, которое используется для дальнейшей оценки.

Как выясняется в результате сравнительного анализа изменения содержательной сферы (рост операционализаций при одновременном снижении предметного компонента) и переструктурирование интеллектуальной рефлексии (выражающееся в снижении удельного веса ее как в плане индивидуальной, так и в плане групповой активности) - процессы, детерминированные общим контекстом совместности мыслительного поиска и характерны они как для группы партнеров, улучшивших постсовместное решение, так и для тех, кто не улучшил его (см. схему 2.1.5а).

Схема 2.1.5а. Тенденции незначимых изменений показателей структуры индивидуального вклада на протяжении длительного совместного решения по группам "Y" и "N".

показатели структуры	ПИА				ПГА			
	ф	п	и	вс	ф	п	и	вп
"Y"	//	\	\	\	/	\	\	/
"N"	//	\	\		/	\		/

Особенного внимания заслуживает тенденция изменения интел-

лектуальной рефлексии. Дело в том, что интеллектуальная рефлексия при индивидуальном решении имеет наибольший удельный вес (в среднем около 44%). При переходе к совместному творчеству происходит снижение удельного веса до 30%, а также распределение функций интеллектуальной рефлексии между партнерами (групповая форма интеллектуальной рефлексии составляет около 45% от совокупного значения). Такое изменение места интеллектуальной рефлексии в структуре рефлексивного потенциала вызвано необходимостью обеспечить эффективное совместное решение и характерно для обеих групп Y и N.

Вместе с тем, существуют различия в структурных профилях рефлексивных процессов, которые оказываются существенными для оценки постиндивидуального решения (см. схему 2.1.5б).

Схема 2.1.5б. Тенденции значимых изменений показателей структуры индивидуального вклада на протяжении длительного совместного решения по группам "Y" и "N".

показатели структуры	ПИИ				ПГП			
	в	п	и	вс	в	п	и	п
"Y"	↗	↘	↘	↘	↗	↘		↗
"N"	↗	↘	↘	↘	↗	↘	↘	↗

Улучшение индивидуальных творческих способностей при переходе из совместного творчества в индивидуальное возможно при условии личностной и межперсональной рефлексии, отражающей собственный индивидуальный вклад и его значимость в триаде. Это

позволяет адекватно перестроить структуру рефлексии в соответствии с изменяющимися условиями.

В связи с этим важно подчеркнуть следующие благоприятные для проявления индивидуальных творческих способностей моменты:

Во-первых, необходимо перемещение акцента в блоке межперсональной рефлексии на процесс взаимодействия (т.е., создания общего способа совместного творчества). Именно такой процесс управления совместными усилиями адекватно компенсирует снижение интеллектуальной рефлексии при совместном творчестве. При акценте на взаимодействии общий интеллектуально-рефлексивный уровень работы триады не уменьшается, гармонично дополняясь кооперативным аспектом. Это не допустит дисбаланса и дезинтеграции интеллектуальной рефлексии в структуре совместного творчества. При акценте же на процессе взаимосогласования, как в группе "N" (это выражается в тенденции снижения взаимодействия и росте удельного веса компонента взаимосогласования ПГА) гармоничной компенсации снижения интеллектуальной рефлексии не происходит, что и приводит к ее дезинтеграции в структуре индивидуального вклада.

Во-вторых, улучшение достигается за счет отсутствия отягчающей дисбаланс интеллектуальной рефлексии тенденции снижения удельного веса личностного блока рефлексии (значимого снижения личностной рефлексии ПИА, а также тенденции к снижению взаимопонимания ПИА, личностной рефлексии ПГА), что характерно для группы "N". Для улучшения индивидуальных творческих способностей партнеров при выходе из совместного решения необходим рост личностной рефлексии и взаимопонимания в обеих их формах, обеспечивающих осознание специфики собственной роли и своего инди-

видуального вклада в совместное творчество и компенсирующих тем самым изменения интеллектуальной рефлексии при выходе из совместного процесса.

Таким образом, анализ индивидуальных вкладов учащихся, улучшивших итоговые проявления творческих способностей, подтверждает наше предположение о том, что именно рост личностной и межперсональной составляющей рефлексии является позитивной тенденцией изменения процессуальной стороны рефлексивного потенциала группы. Значения показателей, представленных в таблице 2.1.5б и их тенденции по группе Y могут использоваться в качестве критического значения для последующей оценки прогрессивности структурных показателей.

Интегративным показателем, отражающим процессуальные характеристики РПГ является показатель самомотивации (табл. 2.1.5), который в выборке Y возрастает с 29.65 в констатирующем решении до 35.32 в зачетном. В группе N изменения противоположны (значимо на уровне $p=0.5$): значение снижается с 45.16 до 34.15, что подчеркивает степень отрицательного влияния совместного решения на последующее индивидуальное решение, в котором противоположность изменений выступает еще ярче: в группе Y - с 16.67 до 38.46, в группе N - с 35.90 до 25.64. Обращает внимание факт изначальной большей самомотивации в группе N, которая затем резко снижается. Таким образом, значение имеет не столько первоначальные характеристики РПГ, сколько тенденции их изменения на протяжении совместного решения. На этом основании мы предлагаем способ получения постоянной обратной связи в процессе формирования РПГ, заключающийся в экспрессанализе самомотивации.

Проведем анализ контекстуальных характеристик рефлексивно-

го потенциала группы, выделяя как и на предыдущем этапе блоки значимых изменений.

Анализ параметров (см. табл. 2.1.6 в Приложении) позволяет зафиксировать тенденцию увеличения удельного веса позиции "мы осознанное" в речевых высказываниях партнеров. Параметр контакта изменяется в сторону увеличения продолжения партнера и уменьшения такого типа, как "игнорирование партнера" (которое в группе "N" увеличивается). Это говорит о более глубоком принятии партнеров и ситуации совместного решения творческой задачи. конструктивная индивидуалистичность участников группы Y проявляется в тенденции роста позиции "я" и более интенсивном, чем в группе "N" снижении позиции "мы стихийное", значимом снижении количества высказываний недифференцированно направленных на всю группу. Рост такого вида контакта как отрицание партнера, на фоне его принятия говорит о концентрации на анализе проблемности, связанной с решением задачи, и действительном обмене индивидуальными мнениями, а не приспособительном соглашательстве (что косвенно подтверждается снижением удельного веса компонента взаимосогласования).

Обратимся к анализу дифференцированности триады в случае благоприятного влияния совместного решения на партнеров. Рост коалиционной позиции при совместном творчестве, отражающий дифференцированность группы на диадные единицы, отмечался нами как один из возможных факторов, благоприятных для развития творческих способностей индивида. В выборке партнеров Y наблюдается рост коалиционности. Причем, важно отметить, что статистически значимое изменение происходит лишь в стихийной форме коалиционности, отражающей реальные взаимодействия партнеров на протяжении совместного поиска ответа. Если рассмотреть в комплексе с

таким изменением позиции особенности направленности высказываний, а именно: значимое снижение количества высказываний, направленных "вам" (то есть диаде, не включающей партнера) и тенденцию роста высказываний направленных на диаду, включающую говорящего,- можно сформулировать следующее утверждение.

Благоприятным для развития индивидуальных способностей является такой способ взаимодействия партнеров при совместном творчестве, который характеризуется отождествляющей коалиционностью: когда партнеры объединяются в группировку (в данном случае диаду) для разрешения ситуативной проблемности без игнорирования содержаний третьего партнера. Для сравнения - при неблагоприятном влиянии совместного решения на индивидуальное наблюдаются противоположные тенденции изменения параметров: снижение стихийной коалиционной позиции, рост игнорирования партнера и увеличение направленности высказываний на диаду, не включающую говорящего с одновременным уменьшением направленности "нам" (то есть на диаду, включающую говорящего). Таким образом, значимое увеличение позиции "мы с тобой осознанное" в рассматриваемой выборке может характеризоваться как рост изолирующей позиции, характеризующей дезинтегрированное совместное решение. Этот способ взаимодействия реализованный в индивидуально вкладе индивида, не оказывает на него благоприятного влияния.

В результате первого этапа экспериментального исследования, на котором апробирован метод контекстуального функционально-параметрического анализа творчества, выделены блоки значимых характеристик рефлексивного потенциала группы, определяющие его позитивное влияние на проявление индивидуальных творческих способностей. Подтверждена гипотеза о значении процессуальной стороны рефлексивного потенциала группы: прогрессивными являются

тенденции роста личностной и большинства компонентов межперсональной рефлексии (кроме взаимосогласования ПГА). В контекстуальной стороне рефлексивного потенциала группы выделен блок показателей целостности функционирования рефлексивного потенциала, блок сбалансированности коллективистических и индивидуалистических тенденций реализации индивидуального вклада, тенденции изменения которых могут служить критерием оценки прогрессивности динамики рефлексивного потенциала группы относительно проявления индивидуальных творческих способностей. Подчеркнута роль осознанности позиции в творчестве и значение отождествляющей дифференцированности группы для улучшения показателей индивидуального постсовместного творчества.

С целью поиска естественных условий, вызывающих прогрессивные характеристики рефлексивного потенциала группы при стихийном осуществлении совместного творчества, проведен следующий этап экспериментального исследования: изучение опосредования рефлексивного потенциала группы контекстом жизненных обстоятельств.

2.2 Особенности рефлексивного потенциала группы, производные от различного контекста жизненных обстоятельств.

Задача данной экспериментальной серии состояла в изучении специфики функционирования рефлексивного потенциала группы в зависимости от контекста, задаваемого жизненными обстоятельствами, в которые встраивался эксперимент. В данном случае контекст включает не только пространственные и временные, но и деятельностные, мотивационные характеристики.

Мы рассматриваем два основных типа контекста, задаваемого обстоятельствами жизни учащихся: первый, совместная деятель-

ность, связанная с профессионализацией участников, и второй, совместное времяпровождение, ориентированное на развлечения и отдых. Кроме того, нами отдельно рассматриваются условия, создающиеся в контексте совместного общения учащихся по поводу творческого понимания произведений искусства (музыки).

Сравниваются, таким образом, три группы испытуемых:

- 1) группа Р (от англ. "professional" - профессиональный), где эксперимент проводился с испытуемыми экспериментальной школы как элемент обучения информатике и вычислительной технике с учащимися, связывающими свою будущую профессию с данной областью практики;
- 2) группа R (от англ. "rest" - отдых), где эксперимент встраивался, как одно из мероприятий, в совместный отдых учащихся различных школ во время весенних каникул, который одновременно был подготовкой участников к организации отдыха учащихся своих школ во время летних каникул;
- 3) группа М (от англ. "musical" - музыкальный), где эксперимент проводился в непосредственной связи с уроками музыки и сами экспериментальные задачи были "музыкальными".

Мы предполагали, что каждый из изучаемых контекстов обусловит определенные особенности функционирования рефлексивного потенциала группы, значимые для проявления индивидуальных творческих способностей учащихся.

Экспериментальная ситуация (совместное решение задач на соображение) встраивалась в жизненный контекст так, чтобы в совместной работе триад провоцировались характерные для данных условий стереотипы деятельности и общения. Такое встраивание обеспечивалось непосредственной пространственно-временной связью экспериментальной ситуации и задающей контекст совмес-

тной деятельности, когда эксперимент предлагался в качестве одного из мероприятий то ли совместного отдыха, то ли развития способностей, необходимых для выбранной профессиональной ориентации (информатика и вычислительная техника), то ли обучения более глубокого понимания искусства. Вступительные беседы, проводящиеся с учащимися с целью привлечения их к участию в эксперименте подчеркивали непосредственную связь предлагаемых заданий с мотивационной направленностью, характерной для профессионализации, отдыха или общения с искусством.

В группе Р (15 человек) и группе R (21 человек) экспериментальная схема была аналогична описанной в предыдущем параграфе. Контекстуально-параметрическому анализу подвергается индивидуальное решение испытуемыми задачи "Лепешки" и совместное в триадах решение задачи "Цепь". В группе М (30 человек) испытуемые совместно решали задачу "Три друга", моделирующую проблемность на материале музыки.

Первоначально проведем сравнительный анализ особенностей рефлексивного потенциала группы, производных от контекстов профессионализации и отдыха, затем охарактеризуем преимущества, возникающие при включении в экспериментальную ситуацию музыкального материала в контексте общения с искусством.

Сравним потенциал продуктивности испытуемых по двум группам на основании показателей продуктивности при индивидуальном и совместном решении задач, представленных в Табл. 2.2.1.

Сравнивая значения показателей по двум группам Р и R, мы можем утверждать, что испытуемые группы Р более эффективно разрешают проблемность предложенных им задач. Это отражается не только значением показателя успешности, который при индивидуальном решении больше почти в 2 раза, но и значением показателя

конвергентности, который больше в 1.5 раза. Исключение составляет показатель дивергентности, который выше у испытуемых группы R, и при переходе к совместному творчеству это различие увеличивается: в группе R дивергентность почти в 1.5 раза больше, чем в группе P. Исходя из того, что успешность решения в серии R ниже, описанное значение дивергентности говорит не только о большей затрате испытуемыми усилий на широкую проработку содержания задачи, но и показывает невысокую итоговую эффективность такой проработки. Нахождение все новых и новых вариантов ответов внутри определенного понимания изложенной в задаче ситуации и с невысоким темпом ее переосмысления - вот характеристика вовлеченности в решение, проявляющаяся испытуемыми группы R. Испытуемые группы R более решительны в выдвижении ответов, основанных на нахождении новых принципов решения.

Анализ показателей структуры рефлексивного потенциала, характеристик целостности его функционирования и самомотивации позволяет определить психологические механизмы, обеспечивающие описанные различия продуктивности. Результаты представлены в таблице 2.2.2 в Приложении.

Испытуемые группы P при индивидуальном решении очень большое внимание уделяют общению с экспериментатором (более высокий уровень самомотивации ПГА, чем в группе R, значительное количество реплик экспериментатора, удельный вес ПГА - 15,14, что гораздо выше, чем в группе R -2.51), причем преобладает первый уровень целостности ПГА характеризующий экстенсивный, фиксационный уровень общения. Качественный анализ плана групповой активности испытуемых группы P показывает, что основная масса высказываний - интеллектуальная и личностная рефлексия, направленная на экспериментатора (или же высказывания, произносимые с

позиции "от имени всей группы", где экспериментатор выступает условно одним из ее членов). Выраженность компонента взаимосогласования ПГА и взаимопонимания ПИА, наряду с высокими значениями удельного веса личностной рефлексии свидетельствуют о высокой личной вовлеченности испытуемых в экспериментальную ситуацию и попытках снять конфликтность привлечением к диалогу экспериментатора хотя бы на самом низком уровне целостности.

Вместе с тем, следует отметить, что актуализированное количество высказываний предметного компонента, имеющего наибольший среди всех компонентов удельный вес, достаточно для преодоления неоднозначности условий задачи и обеспечения описанного уровня продуктивности. В совокупности с особенностями функционирования интеллектуальной рефлексии, оказавшимся также достаточно эффективным, характеристики содержательной сферы позволяют сделать вывод о развитости интеллектуального потенциала испытуемых группы Р именно в аспекте наличия знаниевых средств и адекватных способов их применения.

В группе R, напротив, акцентируется именно содержательная работа и интеллектуальная рефлексия ее протекания. Причем, следует отметить невысокую эффективность интеллектуальной рефлексии, так как ее значительное преобладание над количеством содержаний говорит о том, что многие рефлексивные высказывания носят характер слов-паразитов и являются "холостыми" ходами, не выполняющими реальной рефлексивной функции. (Такое явление называется эффектом псевдорефлексии, которое по природе своей является способом личностной защиты без попыток управления личностной конфликтностью.) При сравнении двух групп, можно говорить о более низком умении испытуемых группы R решать свои личностные проблемы посредством эксплуатации социума.

Кроме того, обращает внимание значительное преобладание первого уровня целостности над вторым: если у испытуемых серии "М" он больше в 2.05 раза, то в группе R - в 4.27 раза (по ПИА). Это говорит о дисбалансе целостности функционирования рефлексивного потенциала у испытуемых группы R в сторону конкретизаций и экстенсивного функционирования, несмотря на большую чем в группе Р выраженность наивысшего уровня целостности ПИА.

Сравнение структуры рефлексивного потенциала совместных решений дает основания считать, что при включении испытуемых в работу триадами различия между двумя контингентами становятся менее выраженными: наиболее яркой характеристикой, отличающей испытуемых двух групп, являются особенности строения содержательной сферы: у испытуемых группы R почти в 4 раза больше высказываний обеспечивают процесс понимания, а не преобразования понятий целостных оснований, в то время, как у испытуемых группы Р преобладание гораздо менее выражено - всего в 1.2 раза.

Обратимся к описанию различий в функционировании рефлексивного потенциала группы при совместном решении задач испытуемыми двух групп. Прежде всего отметим, что у испытуемых серии Р больше представлен план групповой активности, чем у испытуемых серии R: 45.78% по сравнению с 36.74%. Сравнительный анализ показывает, что в группе Р рефлексивный потенциал функционирует на более высоком уровне целостности, что соответствует позитивным характеристикам индивидуального вклада.

Для соотнесения получаемых сравнительных характеристик совместного решения с закономерностями рефлексивного потенциала группы, благоприятными для последующего проявления индивидуаль-

ных творческих способностей, воспользуемся специальным приемом бальной оценки.

В качестве критического значения, используемого для такой оценки берется значение соответствующего показателя, зафиксированное в зачетном совместном решении у испытуемых, улучшивших последующее индивидуальное решение (табл. 2.2.3). При начислении баллов соответствия позитивным характеристикам рефлексивного потенциала группы учитывается также тенденция изменения данного показателя (/ - тенденция увеличения показателя от констатирующего к зачетному решению, \ - тенденция уменьшения значения). Если значение показателя равно критическому или его различие совпадает с тенденцией (при тенденции / значение должно быть больше критического, при тенденции \ - меньше критического) начисляется +1 балл; в противоположном случае -1 балл. Один положительный балл начисляется также значению, которое максимально совпадает с тенденцией критического значения; минимально совпадающее из сравниваемых значение получает -1 балл. Алгебраическая сумма баллов указывает на относительную степень близости сравниваемых показателей с критическим значением, благоприятным для проявления индивидуальных творческих способностей.

Используемый прием бальной оценки позволяет количественно охарактеризовать различия двух групп относительно критерия позитивности индивидуальных вкладов. Целостность функционирования рефлексивного потенциала группы в серии Р больше соответствует позитивным характеристикам индивидуального вклада, что отражается в общем балле соответствия +4, в группе R этот балл - -2.

Анализ процессуальных характеристик рефлексивного потенциала группы на уровне компонентов констатирует однотипность профиля структурных показателей (см рис. 2.2.4 в Приложении). Это

отражается и в одинаковом балле соответствия, равном -5 в обеих группах. Исходя из этого, можно утверждать, что ни контекст профессионализации (группа Р), ни контекст отдыха (группа R) в стихийных своих проявлениях в экспериментальной ситуации не создает преимуществ для реализации позитивных процессуальных характеристик рефлексивного потенциала группы.

Анализ контекстуальных характеристик рефлексивного потенциала группы показывает, что существуют различия значений параметров, которые позволяют говорить о некоторых преимуществах жизненного контекста профессионализации. Так, значимые для проявления индивидуальных творческих способностей характеристика осознанности в группе R оцениваются баллом -2, а в группе Р на два балла больше соответствует критическому позитивному значению (равняется 0 баллов). В группе Р не соответствует позитивному критерию индивидуалистическая тенденция (балл -5, при оценке коллективистической тенденции +1), в группе R, наоборот, не соответствует в большей степени коллективистическая тенденция (балл -5, при оценке индивидуалистической тенденции -1).

При рассмотрении значений параметров, конкретизирующих полученные оценки, отметим, что для испытуемых группы Р характерна стратегия вовлечения экспериментатора в обсуждение, которая была нами зафиксирована и для индивидуального решения. Для испытуемых группы R это характерно в меньшей степени. Большинство высказываний испытуемые группы Р адресуют группе в целом, что заслуживает особого внимания на фоне большего, чем в группе R значения в параметре контакта "продолжения логики партнера" и позиции "мы" (в совокупности стихийной и осознанной форм характеризует 60.64% всех высказываний).

Вместе с тем, такая более выраженная в серии Р групповая

работа не растворяет полностью личность каждого из партнеров. Так, в 4 раза чаще встречается у испытуемых серии Р позиция "я - осознанное", более 50% составляет такая форма контакта, как продолжение себя. Более того, в группе Р существует наряду с коллективистической и ярко выраженная индивидуалистическая тенденция, проявляющаяся в наличии большего количества высказываний, отражающих такую форму контакта, как игнорирование партнера (она встречается в 1.8 раза чаще).

Испытуемые группы R гораздо менее активно вступают во взаимодействие и не чувствуют себя в триаде особой общностью. Так, высказываний, адресованных группе в целом в полтора раза меньше, чем в группе Р. Преобладают высказывания, направленные на отдельного партнера (они составляют половину всей речевой продукции). В профиле параметра контакта (см. рис. 2.2.5) преобладает форма "продолжение себя" над "продолжением партнера". Если в группе Р это составляет 1.56 раза, то в группе R - 2.14 раза.

В качестве индивидуалистической тенденции можно отметить также такую качественную характеристику содержательного контакта, которой является в группе R довольно высокий процент отрицания партнера. Это само по себе может способствовать улучшению результативности творчества, отражая реальное соотношение содержаний в процессе групповой дискуссии, но требует серьезной базы в виде организации процесса соотнесения. При столь высоком проценте стихийности позиции, осуществляемой партнерами группы R (83.85% по позициям "я" и "мы" и 91.42% - включая коалиционную) и невысоком значении компонента взаимодействия - 0.47% по ПИА и 2.73% по ПГА) такой эффект не может быть достигнут.

Следует особенно отметить характерную для группы R большую степень коалиционности совместного творчества, Это проявляется

не только в направленности высказываний, где адресация речи на диадду, включающую говорящего более, чем в 5 раз превосходит значение по группе Р, адресация на диадду, не включающую говорящего - в 2.59 раза, но и в преобладании коалиционной позиции. Характер дифференциации триады на коалиционные подгруппы, однако, не определяет позитивного влияния на индивида, что доказывается одинаковым (-2 балла) значением бальной оценки важным, на наш взгляд, моментом является наличие осознанной коалиционной позиции, которая у испытуемых московской серии при констатирующем совместном решении отсутствует.

Итак, по итогам первого этапа анализа - сравнения исходного потенциала испытуемых двух экспериментальных групп - можно утверждать, что контекст профессионализации при первоначальном встраивании в него экспериментальной ситуации создает несколько более благоприятные условия для функционирования рефлексивного потенциала группы. Это проявляется в его контекстуальной стороне: которая характеризуется большей целостностью, осознанностью и сбалансированностью за счет коллективистической тенденции.

Следует учитывать, что сам контекст совместного творчества, моделируемый в экспериментальной ситуации может оказывать воздействие на рефлексивный потенциал группы. Зависит ли изменение рефлексивного потенциала группы на протяжении продолжительного совместного решения от того, в какой жизненный контекст встраивается это решение, можно определить при анализе динамики рефлексивного потенциала, которому посвящен следующий параграф.

Сравнительный анализ особенностей рефлексивного потенциала группы, детерминированных контекстом жизненных обстоятельств включает в себя еще один этап: выделение прогрессивных процессуальных характеристик, обусловленных контекстом общения с му-

зыкай. Как видим из таблицы 2.2.3а, структурные показатели серии М в гораздо большей степени соответствуют позитивному критерию.

Преимущество, определяемое контекстом общения с музыкой, доказывается высокой (+9) балльной оценкой соответствия характеристикам, значимым для активизации творческих способностей. Данные результаты показывают целесообразность включения образной (в данном случае музыкально-образной) составляющей как средства создания условий для проявления индивидуальных творческих способностей, через функционирование рефлексивного потенциала группы (использования преимуществ процессуальной его стороны).

В результате проведенного сравнительного анализа экспериментальных данных можно сделать следующие выводы:

- 1) Контекст жизненных обстоятельств, связанных с профессионализацией, создает условия для более благоприятного функционирования контекстуальной стороны рефлексивного потенциала группы в виде большей целостности осуществления индивидуальных вкладов, их большей осознанности и сбалансированности за счет коллективистической тенденции.
- 2) Контекст общения с искусством, музыкой, создает наиболее условия для функционирования процессуальной стороны рефлексивного потенциала группы: структура и соотношение рефлексивных компонентов индивидуального вклада максимально приближается к тому виду, который определял улучшение индивидуальных проявлений творчества.
- 3) Целесообразно использование преимуществ каждого из контекстов, полученных в результате первоначального введения эксперимента в жизненный контекст, что провоцировало стихийные способы взаимодействия. Вместе с тем, следует изучить влияние жизненно-

го контекста на динамику рефлексивного потенциала группы, происходящую при продолжительном совместном решении задач в эксперименте.

2.3. Изучение динамики рефлексивного потенциала индивида при включении и выходе из совместного творчества.

В задачи данного этапа экспериментального исследования входило изучение динамики рефлексивного потенциала группы, произошедшее на протяжении совместного решения испытуемыми ряда творческих задач, и опосредованное различиями в жизненных контекстах экспериментальной ситуации.

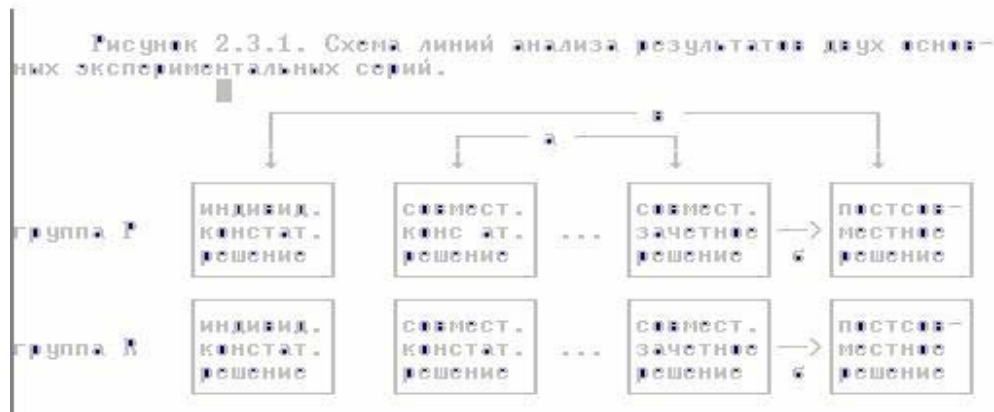
Мы предполагали, что повышение или снижение продуктивности, произошедшее от констатирующего к зачетному индивидуальному решению будут детерминированы изменениями в функционировании рефлексивного потенциала группы. Предполагалось, что у испытуемых, объединенных контекстом профессионализации произойдут более прогрессивные изменения при совместном решении, чем у испытуемых, ориентированных на совместные развлечения и отдых.

Экспериментальная схема данного этапа повторяла собой ту, которая описана в параграфе 2.1. Испытуемые группы Р и группы К в сформированных в первом совместном решении триадах продолжали решать вместе задачи на соображение на протяжении 4-5 занятий, на каждом из которых решались 4-5 задач. Последняя из совместно решаемых задач "Часы" служила зачетной и после этого испытуемые по одному самостоятельно решали задачу "Звездочки", которая анализировалась нами как постсовместная.

Сравнение динамики продуктивности и структуры рефлексивного потенциала, происходящей в процессе совместного решения и при переходе к последующему индивидуальному решению производится по нескольким линиям (см. рис. 2.3.1): а) изменения, произо-

шедшие от констатирующего совместного к зачетному совместному решениям по каждой из серий, б) изменения, произошедшие от зачетного совместного к зачетному индивидуальному (фоном здесь служит анализ изменений, произошедших при переходе от констатирующего индивидуального к констатирующему совместному, проделанные в предыдущем параграфе), в) изменения, произошедшие от констатирующего индивидуального к зачетному индивидуальному по каждой из групп.

Рисунок 2.3.1. Схема линий анализа результатов двух основных экспериментальных серий.



Продолжение анализа материала, полученного в двух экспериментальных сериях, отличающихся внешним контекстом, в аспекте изучения изменений в проявлении через рефлексивный вклад индивидуальных творческих способностей, представляет собой задачу

данного параграфа.

Рассмотрим динамику функционирования рефлексивного потенциала, которая происходит при переходах из индивидуального в совместное решение, на протяжении продолжительного совместного и при выходе из совместного решения. В центре нашего рассмотрения на данном этапе анализа будет находиться роль индивидуального вклада в совместное творчество и опосредованность его жизненным контекстом.

Первый переход от индивидуального констатирующего к совместному констатирующему решению частично рассмотрен на предыдущем этапе анализа роли контекста, прежде всего обратимся к таблицам 2.3.2 в Приложении для того, чтобы сравнить индивидуальные зачетные решения. Мы видим, что все без исключения показатели продуктивности в группе Р превосходят по своим значениям группу R. Особенно это значимо для показателя дивергентности, который был несколько большим в группе R при констатирующем решении. При рассмотрении совместных зачетных решений видим, что преобладание дивергентности по группе "отдых" сохраняется, но на фоне более низкого значения конвергентности и успешности.

Сравним тенденции изменения показателей. При первом переходе из индивидуального в совместное решение по серии R продуктивность группы выше, чем сумма индивидуальных решений, хотя и не достигает полной реализации суммы индивидуальных потенциалов (т.е. возможное значение показателей при индивидуальном решении трех задач). На протяжении совместного решения продуктивность снижается. При переходе из совместного решения к индивидуальному продуктивность продолжает снижаться и значения показателей оказываются ниже первого индивидуального решения. Схематично тенденции изменений представлены на рис. 2.3.3. Условные обоз-

начения к схематическому отображению тенденций используются и далее: 1 - первый переход из индивидуального в совместное решение; 2 - изменение от первого к последнему совместному решению; 3 - переход от совместного к итоговому индивидуальному решению; 4 - сравнение первого и последнего индивидуальных решений; / - возрастание значения показателя; \ - убывание значения показателя; на первом месте в графе - показатель успешности, на втором - конвергентности, на третьем - дивергентности.

Рис. 2.3.3. Схема изменений показателей продуктивности по двум сериям.

##

Из этой схемы видно, что изменения, происходящие на протяжении совместного решения в группе Р противоположны результату продолжительной совместной работы продуктивность совместного решения увеличивается. Это, однако не сказывается на продуктивности итогового индивидуального решения: значения всех показателей, как и в группе R снижаются не только по сравнению с зачетным совместным решением, но и по сравнению с индивидуальным констатирующим, т.е. продуктивность становится ниже, чем исходный уровень до включения партнеров в триады.

Каковы же изменения структуры рефлексивного потенциала, обусловившие зафиксированные изменения продуктивности? Обратим-

ся к таблицам 2.3.4, представляющих интересующие нас материалы. При рассмотрении изменений структуры рефлексивного вклада отличия в значениях показателей между группой Р и группой R, обнаруженные на первом этапе будут служить фоном.

Переходя к анализу интеллектуальной рефлексии, вспомним, что групповая ее форма при констатирующем решении была выше у испытуемых группы Р, а индивидуальная - выше у испытуемых группы R, различие в соотношении форм рефлексии были аналогичны: в группе Р преобладала групповая форма над индивидуальной, а в группе R - наоборот. Такая же закономерность сохраняется и в результате продолжительного решения задач вместе. Более того, в группе R преобладание индивидуальной формы интеллектуальной рефлексии над групповой еще более усиливается (теперь высказываний интеллектуально-рефлексивного компонента ПИА в 1.6 раза больше, чем в ПГА). В группе Р сохранение соотношения между формами интеллектуальной рефлексии идет на фоне снижения ее удельного веса по схеме $\wedge \backslash \backslash$ (где первый знак характеризует изменения при первом переходе: из индивидуального в совместное решение; второй знак характеризует изменение, происшедшее в результате совместного продолжительного решения; третий - при переходе от совместного к индивидуальному творчеству; и четвертый - сравнение начального и итогового индивидуальных решений). В то время, как при первом переходе групповая форма интеллектуальной рефлексии вырастала. Такое изменение показателей свидетельствует о сохранении и даже некотором акцентировании на протяжении совместного решения специфики функционирования интеллектуальной рефлексии изначально различающее две экспериментальные серии.

Противоположные тенденции наблюдаются в изменении компо-

нентов сферы взаимоотношений: в группе R растет компонент согласования при уменьшении удельного веса компонента взаимодействия (на фоне неизменного профиля - рис. 2.3.5), что говорит о тенденции упростить взаимодействие до уровня согласования результатов индивидуального поиска. В группе P наоборот, рефлексия взаимодействия вырастает, согласование снижается (профиль несколько изменяет свою форму - см. рис. 2.3.6), что говорит о попытках строить способ взаимодействия, выходящий за рамки только лишь согласования результатов. Этот момент подтверждается также ростом в группе P второго уровня целостности ПГА, в то время, как в группе R имеется тенденция его снижения.

О большей вовлеченности испытуемых группы P в построение взаимодействия и решение задачи организации совместного творчества говорит также противоположное по сравнению с группой R изменение следующих показателей: удельный вес плана групповой активности в группе P возрастает, в группе R продолжает убывать, общая самомобилизация соответственно в P - возрастает и R - убывает, количество реплик экспериментатора соответственно в P - падает и R - растет. Это говорит о том, что испытуемых группы R продолжительное совместное решение не только в меньшей степени вовлекает в творческий процесс в области социального взаимодействия и организации совместности творчества, но и способствует закреплению стереотипов реализации себя в группе, производных от контекста "отдыха" и формальности его мероприятий. Не ограничиваясь таким выводом постараемся проделать качественный анализ параметров группового потенциала, представленных в таблице 2.3.7, чтобы дать развернутую характеристику психологических механизмов закрепления стереотипов.

В параметре "позиция" важно рассмотреть два ключевых момен-

та: во-первых, как изменяется соотношение индивидуалистической позиции "я" и коллективистической позиции "мы" в результате совместного решения ряда задач, во-вторых, как изменяется осознанность-стихийность выражаемой позиции. Следует отметить, что происходящие в двух сериях изменения носят противоположный друг другу характер. Так, в группе Р индивидуалистическая позиция уменьшается в удельном весе с 29.01% до 24.82%, в группе R увеличивается с 54.34% до 59.15%, причем, однозначно изменяются и стихийная и осознанная формы позиции "я". Проявление позиции испытуемого, когда он выступает от имени всей группы в целом "мы" - в группе R уменьшается от 33.24% до 27.06% в сумме стихийной и осознанной позиций. В группе Р также происходит незначительное уменьшение позиции "мы", но за счет только стихийной формы, так как осознанная вырастает в удельном весе. Если рассматривать количественное соотношение позиций "я" и "мы", проявленных в ходе совместного решения, то в группе Р усиливается преобладание коллективистической позиции над индивидуалистической, а в группе R с еще большей интенсивностью увеличиваются противоположные тенденции. Интенсивное уменьшение адресации высказываний группе в целом в группу R подчеркивает эту закономерность.

Еще более яркие различия, наблюдавшиеся между двумя сериями по моменту стихийности-осознанности позиции сохраняются на уровне величин разного порядка. Так, отношение объема стихийных форм позиции к осознанным в группе Р составляет 4.76 при констатирующем и 4.01 при зачетном, а в группе R - 23.99 и 15.44.

Особенно следует отметить характер изменения коалиционной позиции, который в обеих сериях одинаков - удельный вес этой позиции увеличивается, причем в группе Р настолько, что стано-

вится больше, чем в группе R. Коалиционность становится более устойчивой, о чем можно судить по значительному увеличению высказываний, адресованных диаде, включающей говорящего партнера, а также внешней диаде. Мы можем судить, что совместное решение ряда задач способствует дифференциации группы и выделению в ней сменяющихся в процессе решения, но более четко выделяющихся в устойчивые циклы движения содержания диад.

Анализируя значения по параметру "контакт" следует отметить 3 важных момента: во-первых, увеличивается количество высказываний, отражающих отрицание логики другого партнера, что отражает реальность содержательного противостояния в процессе совместной работы; во-вторых, в результате совместной работы уменьшается монологичность контакта - отношение продолжения собственной логики к величине продолжения другого - в группе P с 1.56 до 1.03, в группе R - с 2.13 до 1.95; в-третьих, происходят противоположные изменения в выраженности игнорирования партнера: количество таких высказываний, отражающих обособленность или даже изоляцию партнера в группе, в серии P уменьшается, а в серии R - увеличивается.

По итогам проделанного анализа можно сделать вывод: в результате продолжительного совместного решения ряда творческих задач в структуре рефлексивного потенциала партнеров происходят изменения, подчеркивающие различия, задаваемые внеэкспериментальным контекстом. В группе P усиливается коллективистичность и осознанность реализуемой позиции и рефлексивного потенциала в целом; в группе R усиливаются индивидуалистические тенденции, стереотипность и поверхностность реализации себя как члена группы, осуществляющей совместное творчество.

Подкрепить выделенные закономерности позволяет применение

приема бальной оценки, видоизмененного так, что в качестве третьего балла выставляется плюс при соответствии тенденций изменения показателя тем значимым тенденциям, которые были зафиксированы в группе Y, и минус при противоположной направленности изменений. Таблица 2.3.8, приводящаяся в приложении раскрывает способ получения оценок, представленных в таблице 2.3.8а.

Таблица 2.3.8а. Оценка соответствия изменений рефлексивного потенциала группы прогрессивному образцу.

Гр п пы	процес. сторона	контек. сторона	целост ность	осознан ность	диффере нциров. тенд.	кол. тенд.	инд. тенд.	сбала нсир.
Р	-4	+2	-4	+3	+1	-1	+3	+2
Р	+4	-4	-2	-	-1	+1	+1	+2

Изменения рефлексивного потенциала группы на протяжении совместного решения приводят к тому, что в группе R проявляются преимущества процессуальной стороны. Контекст решения творческих задач, опосредованный отдыхом, в большей степени соответствует условиям, определяющим прогрессивные характеристики структуры рефлексивного потенциала группы. В серии Р сохраняются преимущества контекстуальной стороны, улучшается осознанность и более прогрессивный характер носит дифференцированность триад. Однако, обращает внимание ухудшение целостности, которое первоначально было более прогрессивным.

Одинаковое значение сбалансированности по группам Р и R определяется различной динамикой тенденций. В группе Р более значительно изменяется индивидуалистическая тенденция, прибли-

жаясь к прогрессивному образцу на 6 баллов. В группе R более прогрессивно изменяется коллективистическая тенденция. Эту закономерность можно использовать для развития необходимой тенденции осуществления индивидуального вклада, перемещая акценты в эксперименте то на момент профессионализации, то на отдых. Подтверждение эффективности этого способа получено на формирующем этапе экспериментального исследования.

На основе проделанного анализа мы можем теперь видеть каковы же причины, вызывающие итоговое снижение продуктивности последнего индивидуального решения и изменение структуры рефлексивного потенциала испытуемых. Выделим два ряда причин: общие для двух экспериментальных серий и специфичные для каждой из них.

В качестве общих причин можно выделить, во-первых, воздействие самого перехода от совместного решения к индивидуальному, вызывающее однозначные изменения структуры рефлексивного потенциала у испытуемых обеих серий. Переход к индивидуальному решению лишает испытуемого тех преимуществ в осуществлении рефлексивного контроля и организации, которые сложились в результате совместного решения. Следует отметить, что испытуемые обеих серий в основном адекватно осуществляют перестройку структуры рефлексивного потенциала при выходе из совместного решения: уменьшается удельный вес всех компонентов ПГА и компонентов взаимоопосредующей сферы ПИА. Вместе с тем, в обеих сериях происходит также снижение личностной рефлексии, что не может рассматриваться как положительный момент при изменяющихся условиях.

Происходит резкое увеличение интеллектуальной рефлексии,

причем в группе Р еще более значительное, чем в группе К (именно для группы К был характерен способ личностной защиты, основанный на умножении элементарных интеллектуально-рефлексивных высказываний, испытуемые же группы Р предпочитали вовлекать в общение экспериментатора). Если вспомнить, что в результате совместного решения именно интеллектуальная рефлексия значительно снижалась, то такой скачек ее можно интерпретировать как компенсаторное увеличение удельного веса изменившей свое место в профиле дезинтегрированной структурной единицы. Как показывает снижение показателей продуктивности, этот компенсаторный рост не может обеспечить такой же эффективности индивидуального процесса творчества, который был при первом индивидуальном решении.

Происходит также обратная перестройка содержательной сферы: необходимо оказывается преобладание процесса понимания над операционализированием содержаний, в то время, как при продолжительном совместном решении испытуемый в группе работал с содержаниями по-иному.

Исходя из этого мы можем сделать вывод о необходимости управлять изменениями, происходящими при совместной работе в содержательной сфере и интеллектуальной рефлексии, поскольку их перестройка обеспечивая продуктивность совместного творчества может неблагоприятно сказаться на способности преодолевать проблемность и конфликтность самостоятельно.

Второй ряд причин специфичен для каждой из серий. В группе К причиной отрицательного влияния совместного решения на итоговый самостоятельный поиск является низкая осознанность процесса совместного решения.

Причина снижения потенциала при выходе из совместного ре-

шения в группе Р кроется в принципиальном различии в восприятии ситуации индивидуального решения до и после совместного. При первом индивидуальном решении испытуемые, не чувствуя себя членом какой-либо группы вовлекают экспериментатора в общение, образуя с ним своего рода диаду. В случае итогового индивидуального общения испытуемые группы Р ощущают еще себя членами группы, а поскольку в триадах на протяжении совместного решения уменьшалось количество высказываний, адресованных экспериментатору и реплик экспериментатора, т.е. способ работы группы не предполагал вовлечения в работу экспериментатора, при переходе к индивидуальному решению испытуемые не используют прежний способ защиты через эксплуатацию социальных навыков. Этот факт мог бы рассматриваться даже как положительный - в том смысле, что поведение испытуемых группы Р стало более адекватным экспериментальной ситуации, если бы рассматриваемый факт не сочетался со снижением на протяжении совместного решения индивидуальной формы личностной рефлексии и уменьшением третьего уровня целостности ПГА, что говорило о низкой степени личностной целостности партнеров при выстраивании взаимодействия друг с другом. Не происходило кардинальной перестройки стихийно сложившегося способа взаимодействия, не было переосмысления своего места в групповой работе, доли индивидуального вклада в процесс нахождения ответа. Закрытость этих моментов для сознания испытуемых привела к снижению их готовности к индивидуальному творчеству.

Итак, в результате проделанного анализа динамики рефлексивного потенциала во взаимопереходах индивидуальной и совместной формы творчества можно сделать следующие выводы:

1) Общей закономерностью функционирования рефлексивного потенциала при переходе к совместному решению и выходе из него, при-

водящей к ухудшению индивидуального решения задач является дезинтегрирование интеллектуальной рефлексии и процесса понимания при переходе из условий совместности к условиям индивидуальности мыслительного поиска. Перестройка интеллектуальной рефлексии при включении в совместное творчество обеспечивает эффективность совместной работы, но чтобы это не сказывалось отрицательно на проявлениях творческих способностей в индивидуальном решении необходима адекватность перестройки интеллектуальной рефлексии изменяющимся условиям, обеспечиваемая функционированием личностной и межперсональной рефлексии.

2) Сравнение характеристик РПГ участников, на которых совместная деятельность оказала положительное влияние (треть всех участников) с остальными подтвердила гипотезу о наличии прогрессивных особенностей РПГ, активизирующих творческие способности. Среди процессуальных характеристик прогрессивными являются тенденции роста целостности, удельного веса личностной рефлексии, взаимопонимания (ПИА) и взаимодействия (ПИА и ПГА), увеличение компонента взаимосогласования не сказывается позитивно. В контекстуальных характеристиках выделено 3 блока: возрастание осознанности позиции "мы"; рост дифференцированности группы, проявляющейся в увеличении доли коалиционной позиции без осознанного противопоставления третьему партнеру "мы с тобой стихийное", в росте отождествляющей направленности "нам" и снижением изолирующей направленности "вам"; роста коллективистического способа реализации себя в группе, проявляющегося в значительном уменьшении такого типа контакта, как "игнорирование партнера" в сочетании с конструктивной индивидуалистичностью, что проявляется в росте такого вида контакта как "отри-

цание партнера".

3) Выделены специфические причины, влияющие на индивидуальные творческие способности по результатам совместного решения, которые опосредуются различиями, детерминированными внеэкспериментальным контекстом и усиливающимися при продолжительном решении задач в группе. Жизненный контекст по типу "профессионализация", выраженный через мотивационную направленность испытуемых на личностный рост необходимый для будущих профессиональных достижений, создает условия для большей осознанности совместного решения, что является необходимым (но не достаточным) условием роста рефлексивного потенциала и продуктивности индивидуального решения каждого из партнеров. Контекст отдыха провоцирует более стихийный способ совместного решения творческих задач, но соотношение компонентов в структуре рефлексивного потенциала группы становится более соответствующим прогрессивному образцу. Введение образной проблемности улучшает процессуальную сторону РПГ.

4) Анализ динамики рефлексивного потенциала группы показал, что контекст профессионализации и контекст отдыха создают преимущества в функционировании различных сторон: процессуальной и контекстуальной. Разработка способов использования преимуществ каждого из контекстов на фоне формирования значимых для проявления индивидуальных творческих способностей особенностей рефлексивного потенциала группы - задача следующего, формирующего этапа экспериментального исследования.

ГЛАВА 3. Формирование рефлексивного потенциала группы как условие проявления индивидуальных творческих способностей каждого из партнеров.

Вторая часть экспериментального исследования роли рефлекс-

сивного потенциала группы в проявлении творческих способностей учащихся проводится в виде формирующих экспериментов. Как поиск условий развития индивидуальных творческих способностей при формировании рефлексивного потенциала группы. В первом параграфе описывается рефлексивный творческий тренинг-практикум, направленный на развитие рефлексивного потенциала группы с учетом преимуществ контекстов отдыха и профессионализации. Второй параграф посвящено описанию формирующего психолого-педагогического эксперимента по развитию музыкального образного мышления, в рамках которого разработаны способы введения образной составляющей в тренинг-практикум рефлексивного потенциала группы. В третьем параграфе описывается апробирование тренинга-практикума в области профессионального самоопределения практических психологов.

3.1 Изменение составов подгрупп как создание условий для рефлексии индивидуальных вкладов.

Задачи первой формирующей серии, которая проводилась в виде тренинга-практикума рефлексивного потенциала группы, определялись следующим образом: 1) модифицировать метод развития групповой рефлексии таким образом, чтобы воздействие на рефлексивный потенциал группы создавало благоприятные условия для проявления индивидуальных творческих способностей учащихся; 2) найти способы создания в экспериментальной ситуации среды, соединяющей в себе преимущества контекстов профессионализации и отдыха; 3) разработать рекомендации по применению способов управления составами подгрупп в тренинге-практикуме как средства воздействия на контекстуальные характеристики рефлексивного потенциала группы.

Эксперимент проводился как организация специальной среды,

отличающийся от повседневной жизни и сочетающий контексты профессионализации и отдыха. Средообразование достигалось путем создания многослойности формирования, определяющей суть такой формы психологического воздействия как тренинг-практикум. На схеме 3.1.1 в Приложении изображено строение тренинга-практикума, включающее событийный слой, разделенный на процедурную и буферную зоны и погруженный в окружение рефлексивного слоя. Буферная зона представляет собой часть жизненного контекста, в котором проявляются смыслы, актуализирующиеся в процедурной зоне тренинга-практикума. Это зона неформального общения участников. Рефлексивный слой в тренинге-практикуме играет определяющую роль, включая в себя как подготовительный этап в виде исходной рефлексии, так и рефлексии процедурной и буферной зоны, позволяющую гибко реагировать на изменение событий и управлять контекстами, а также итоговые формы рефлексии (публичные и посттренинговые), направленные на перенесение выработанных в событии смыслов и способов непосредственно в контекст жизненных обстоятельств.

Апробация описанной схемы тренинга-практикума в первой формирующей серии проводилась так, что в буферном слое в большей степени запечатлевалась ориентация на контекст отдыха, а процедурная зона была ориентирована на проблемы профессионализации. Для этого в каникулярное время была организована поездка учащихся донецкой области в г. Киев, что позволяло не только создать относительно обособленную среду, но и построить буферную зону тренинга-практикума в виде экскурсионной программы, обеспечивающей условия для естественного неформального общения.

Процедурная зона организовывалась на основе системы психолого-педагогических воздействий, направленных на культивирова-

ние групповой рефлексии, разработанной М.И.Найденовым [70]. Модификации исходной системы воздействий были направлены на оптимизацию индивидуальных вкладов партнеров в создание рефлексивного потенциала группы и создание условий для роста рефлексивных способностей каждого из участников. Это достигалось путем акцентирования процедур, направленных на анализ взаимодействия на проблеме индивидуального вклада, его рефлексии и поиске способов повышения его эффективности; использования управляемого изменения составов подгрупп и введения процедур, направленных на развитие значимых характеристик РПГ.

Прежде, чем приступить к описанию хода тренинга-практикума, обобщим моменты, определяющие внесение в контекст события смыслов, связанных с профессионализацией и отдыхом. Контекст профессионализации задавался тем, что набор участников тренинга проводился в рамках факультатива "Основы выбора профессии", позволяющей мотивировать испытуемых возможностью знакомства с профессией психолога, диагностировать и повысить собственные интеллектуальные способности и разрешить проблемы в области общения, что необходимо для более осознанного выбора профессии и достижения в будущей профессии более высокого уровня мастерства. Контекст отдыха задавался проведением эксперимента в каникулярный период (включая новогодние праздники), выездом в другой город и экскурсионной программой, ориентацией на новизну события по типу поверхностного любопытства.

В формирующем эксперименте участвовало 13 учащихся старших классов, отличающихся преимущественной мотивационной ориентацией участия в событии либо на отдых, либо на напряженный личностный рост, связанный с профессионализацией.

Ход тренинга-практикума описывается как ряд последователь-

ных этапов, первым из которых является исходная рефлексия. На этом этапе определяются цели, задачи, вектор и иерархию предполагаемых результатов; предполагаются содержательные перспективы тренинга-практикума в виде предвосхищения структуры проблемного поля (задаваемого в данном случае задачами) и выбора методологических средств анализа содержания; проработки хода тренинга-практикума в плане выбора легенды (мифа) для игрового пространства, формирования целостного образа команды рефлепрактиков и дифференцирования индивидуального образа и роли каждого члена команды; "сценарная" рефлексия, задающая образ хронотопа и взаимодействия процедурно управляемых контекстов предстоящего события. Конкретизация замысла данного тренинга-практикума, в виде схемы строения процедурной зоны, описанной ранее, является одним из результатов исходной рефлексии.

Важнейшим аспектом исходной рефлексии является также активизация рефлексивного потенциала группы команды рефлепрактиков (ведущих тренинга-практикума) через конструирование индивидуального образа каждого из них. Принципиальным моментом при формировании команды является включение в ее состав хотя бы одного преподавателя, который будет работать с участниками тренинга после завершения его событийного слоя. В этом случае облегчается посттренинговое функционирование буферной зоны, в которую персонифицированно переносятся смыслы, выстроенные в тренинге. Преподаватель в дальнейшем, включаясь в общение с участниками, выполняет функцию персонифицированного носителя этих смыслов и их катализатора. В данном тренинге-практикуме в состав команды входил учитель этики и психологии семейной жизни, ведущий также профориентационную работу с учащимися в школе. Функциональное разделение между членами команды психологов было следующим:

экспериментатор-ведущий, экспериментатор-помощник, психологи-организаторы буферной зоны.

Этап знакомства участников тренинга-практикума, направленный на их раскрепощение, решал две задачи: 1) установление норм взаимоотношений между участниками (в том числе и между участниками и тренерами), которые характеризуются ценностями творчества, самоорганизованности, заботы о каждом, активности, паритетности и свободы самовыражения. Решение этой задачи достигалось путем специального построения индивидуальных и групповых бесед, организации общения и деятельности участников; 2) выявление преимущественной мотивационной направленности участников на профессионализацию и развитие творческих способностей (на схеме 3.1.4 обозначены индексом Р) или на отдых, отсутствие неприятных ощущений и напряжения, в том числе интеллектуального (обозначены индексом R). Этот этап тренинга-практикума проходил в процессе подготовки к отъезду, в ходе поездки и совместного празднования Нового года и осуществлялся с использованием методов беседы, наблюдения, организации группового решения логических задач, игровых этюдов-импровизаций.

Процедурная зона строилась на основе системы развития групповой рефлексии [70; 73] с акцентированием процедур, направленных на развитие осознанности, отождествляющей коалиционности, принятия партнера и конструктивной индивидуалистичности. Модифицированная схема процедурной зоны иллюстрируется на схеме 3.1.2 в Приложении, график соотношения видов работ (в том числе и буферной зоны) приводится в таблице 3.1.3. Формирование состояло из подготовительной и трех основных фаз, разделяемых изменениями составов триад: развивающая, кризисная и переходная. В развивающей фазе участники на примере анализа собственного

решения задач, вклада каждого в полученный результат, строили обсуждение вопросов о творчестве, творческой личности, творческой задаче, творчестве в группе и т.п., вырабатывали правила совместной деятельности и способы учета интересов и особенностей каждого из партнеров. Это вело к повышению целостности рефлексии, улучшению процессуальных и контекстуальных показателей рефлексивного потенциала группы.

Кризисная фаза проектировалась как столкновение стереотипов очевидности налаженного взаимодействия и позволяла получить опыт рефлексии индивидуального вклада в конфликтных условиях. Способом конфликтизации выступало изменение составов подгрупп: восстанавливались устойчивые диады, взаимодействие в которых основывалось на стереотипах и не учитывало других партнеров группы, что вело к снижению продуктивности и уровня рефлексии. Выход из критической фазы обеспечивался процедурами культивирования всех видов рефлексии (как в ретроспективном анализе, так и в ситуативных, импровизированных процедурах).

Основное внимание в описании дальнейшего хода эксперимента сконцентрируем на принципах управляемого изменения составов подгрупп. Первоначальное разделение экспериментальной группы участников на подгруппы (триады и одна "четверка") проводилось в виде своеобразного соревнования двух списков: предложенных участниками и экспериментаторами, требующего развернутой аргументации предпочтений. Анализ состава, предложенного участниками (см. схему 3.1.4, список А), раскрывал их стремление сохранить межличностные отношения, которые образовались вне контекста экспериментальной ситуации: разделение по половому признаку (группы N 2*, N 4* на схеме 3.1.4), разделение по принципу обучения в одном классе, исходя из длительного времени знакомства

друг с другом (группа N1*). Основная аргументация - облегчить будущую работу и взаимопонимание через знание способностей друг друга, слабостей друг друга, налаженный эмоциональный контакт и привычку друг к другу, наличие одних и тех же ("одинаковых") интересов и кругозора.

Устойчивость межличностных предпочтений в диадах Тамара Р. - Анжела Г., Элла Т. - Элла Д., Андрей Т. Костя К. (на схеме обведены линией) проявилась также на уровне социально-бытовых предпочтений.

Состав подгрупп, предложенный экспериментаторами (список В на схеме 3.1.4) реализовывал следующие цели: включить в состав триады участников, имеющих различную мотивационную направленность с целью экспликации скрытых конфликтов и проблем; исключить наличие в одной триаде устойчивых прочных ранее сформировавшихся связей для создания паритетных условий и необходимости выработки (а не стереотипного эксплуатирования) способа взаимодействия при совместной работе.

Предложенный экспериментаторами список расформировывал зафиксированные устойчивые диады и проектировал наличие потенциальных противоречий. Так в группе N1 это конфликтность между ярко выраженными познавательным интересом и профессиональной направленностью Романа С. и Эллы А. и внешней мотивацией Эллы Д. Во второй триаде конфликтный потенциал возникает между стремящейся к самоутверждению негативисткой Светой Т. и лидером Эллой Т., имеющими ориентацию отдыха, который усложнялся профессиональной направленностью Тамары Р. и введением в группу Андрея Т., препятствующего реализации стереотипов однополого взаимодействия. В группе N3 проектировалось противоречие между стремящимися к лидерству во внеэкспериментальных группировках Андреем Д. и Костей К., ориентированными на отдых, с Анжелой Г., имеющей познавательную направленность.

Группа N 4 сформирована из мальчиков, привыкших быть ведомыми и не проявляющих лидерских устремлений, что вынуждало их также выстраивать непривычный способ взаимодействия вне подчинения лидеру на фоне противоречия между профессиональной направленностью Игоря К. и ориентацией на отдых Эдика С. и Димы Г.

Первая фаза процедурной зоны тренинга-практикума состояла из двух формирующих занятий, направленных на культивирование групповой рефлексии с ориентацией на повышение продуктивности группового творчества. Составы подгрупп были обозначены как относительно обособленные, имеющие свое лицо (в каждой из подгрупп целенаправленно культивируется позиция "мы все осознанное", где фоном выступают другие триады), но не полностью закрытые группировки, изменение которых возможно только при соблюдении специальных правил. Неопределенность возможности изменения составов требует осознанности позиции "мы" через разрушение стихийно возникающего стереотипа отождествления себя с подгруппой. Взаимодействие участников направляется на учет индивидуальных вкладов каждого из партнеров через формирование внутри триады отождествляющих коалиций с целью заботы и взаимопомощи.

Вторая фаза является кризисной, она необходима для разотождествления с подгруппой, в которой культивировалась рефлексия и создания возможностей для переосмысления индивидуального вклада. Кризис создается путем изменения составов подгрупп (на графике проведения экспериментов см. Табл. 3.1.3 обозначено графой Ch - от англ. "change" - изменение), когда испытуемым было предложено образовать подгруппы по собственному желанию. Изменение составов, характеризующееся восстановлением большинства зафиксированных на первом этапе эксперимента устойчивых диад (см. список С на схеме 3.1.4), привело к снижению работы над

процессом взаимодействия, так как в ситуацию привнесена была очевидность налаженного взаимодействия в диадах, что не могло обеспечить эффективную работу всей группы и способствовало возникновению кризиса на фоне усиления проблемности предлагаемых для совместного решения задач. Выход из кризисной ситуации обеспечивался акцентированием групповой работы на проблеме рефлексии индивидуального вклада, выполнении самостоятельных заданий на эту тему, проведении рефлексивного анализа публичного решения задач и введении общения с искусством.

Последняя переходная фаза наступает после преодоления кризисной ситуации и обозначена вторым перемещением (на Табл. 3.1.3 обозначено Alt - от англ. "alteration" - перемена) - обратное изменение составов подгрупп, предложенное экспериментаторами в виде вопроса "А не хотите ли в прежних подгруппах поработать?" и осуществленное в соответствии с желанием (см. список D в схеме 3.1.4). Переходная фаза направлена на обобщение выработанных способов совместной творческой работы и построении перспектив их использования в посттренинговых ситуациях. Завершается процедурная зона тренинга-практикума совместным выходом участников в рефлексивный слой, встраивающий тренинг-практикум как особое событие в жизненный контекст учащихся.

Применение экспрессанализа продуктивности и рефлексивного потенциала группы позволило получить промежуточные результаты (см. табл. 3.1.4 и рис. 3.1.5 в приложении), демонстрирующие эффективность каждой из фаз тренинга.

В результате первых двух дней формирования значительно возрастает самомобилизация целостности партнеров при совместном решении творческих задач, что свидетельствует об интенсивной работе над созданием оптимального способа взаимодействия и

обеспечивает рост продуктивности творческого процесса. Начало кризисной фазы приводит к снижению показателей, особенно регресс самомобилизации заметен в группе N2, где в отличие от остальных подгрупп не сохранилось ни одной диады из предшествующего этапа работы. Кроме того на фоне конвенционально сниженной межперсональной конфликтности блокируется разрешение проблемности, что выражается в снижении показателей продуктивности.

Анализ результатов докризисного этапа тренинга показал положительные сдвиги в самомобилизации партнеров и увеличении степени вовлеченности в решение задачи. Существенным является не только создание принципов творческого решения и взаимодействия, но и попытки применить эти правила в конкретной ситуации. Причем, по ходу решения задач все чаще испытуемые обращаются к самостоятельно выработанным правилам как средству разрешения проблемности и конфликтности без предложения экспериментатора. Создание принципов, отталкиваясь от анализа своих удач и неудач позволяло испытуемым использовать их не как абстрактные знаниевые средства, а как личный обобщенный опыт. В этом случае фразы "анализ реальности и ее восприятия", "разделить всю реальность на части" (из правил группы N1) являются обозначениями способа работы и средством преодоления конфликтности через переводение ее в статус проблемности.

У партнеров, имевших на начальной фазе эксперимента преимущественно внешнюю мотивацию происходит мотивационный сдвиг, появляется интерес к работе над осознанием своего индивидуального творческого потенциала, вычленению своих личных проблем. Так, в группе N4 осознается проблема низкой активности в решении задачи (особенно Эдика С.) и формулируется самозадание вы-

работать способы воздействия на партнера с целью его большего вовлечения в творческий процесс. Игорь К. и Дима Г. занимают коалиционную позицию, направленную на разрешение (модельное) проблем партнера по подгруппе. Произошедшие к концу второго дня формирования самоопределения в этой группе через задействование коалиционной позиции и проектирование конструктивных форм контакта привело к тому, что подгруппа принимает решение не изменять своего состава, так как "интересно поработать дальше", каждый видит перспективность разрешения своих собственных проблем через разрешение похожих проблем партнера.

Аналогичные явления, но на более дифференцированном (ситуативно-инструментальном) уровне происходят в группе N1, которая сохраняет свой состав и привлекает нового члена.

Две другие подгруппы, изменившие свой состав, снизили само-мобилизацию в кризисных условиях, вместе со снижением активности в целом. В группе N3 наблюдался эффект "консервирования конфликтности" Светы Т., которой несмотря на возникшую достаточно высокую заинтересованность в эксперименте как средстве повышения коммуникативной компетентности и умения управлять межличностной конфликтностью, оказалось легче заявить о невозможности продолжать участие в эксперименте, чем налаживать взаимодействие с диадой, занимавшей коалистическую позицию по типу изолирования третьего партнера. Формирующие воздействия экспериментатора в данном случае направлялись на преодоление коалиционности и размыкание индивидуалистической тенденции реализации себя в индивидуальной беседе о ценностях, интересах и способностях, проводившиеся в рамках буферной зоны тренинга.

Второе изменение состава групп Alt проводилось как возвращение к предыдущему варианту, как "откатка" изменений. Эффект

данной процедуры оказывается благоприятным для всех групп, поскольку преодоление противоречий в новом составе триад подготовило более осознанную позицию в реализации индивидуального вклада в предыдущем составе.

Характеристики РПГ, зафиксированные при решении последней совместной задачи в триадах с исходным составом, стали более прогрессивными (см. таб. 3.1.6), вырастают удельные веса личностной и межперсональной рефлексии, целостность, осознанность, принятие партнеров, снижается уровень игнорирования. Показатели продуктивности индивидуального постсовместного решения в большей или меньшей степени улучшаются у каждого из участников.

Эффективность формирования в результате специальных процедур, размыкающих экспериментальный контекст, проводимых в переходной фазе тренинга-практикума (индивидуальные и групповые беседы, итоговая рефлексия) позволили зафиксировать мотивационный сдвиг у большинства участников тренинга, рост мотивационной направленности на профессионализацию (см. в Табл. 3.1. . список D). Эффект тренинга был прослежен после его завершения и возвращения учащихся к обучению. Беседы, проводимые в рамках факультативных занятий "Основы выбора профессии" показали у учащихся сдвиг в уровне осознанности профессионального выбора и готовности решать встающие в этой области проблемы творчески. Наблюдалось применение выработанных в эксперименте способов решения проблем в общении мальчиков 9б класса на уровне компонента взаимопонимания, через более полное его построение и попытки проверить свое понимание (вопросами типа "Правильно ли я тебя понял?"), что в предшествующих наблюдениях за процессом неформального общения учащихся не фиксировалось.

По итогам первой формирующей серии можно дать следующие ре-

комендации. При организации групповой работы с целью развития индивидуальных творческих способностей учащихся целесообразно изменять состав подгрупп на протяжении тренинговой работы с возвратом к предыдущему варианту составов партнеров. "Перемешивание" партнеров в этом случае благотворно сказывается на обогащении опыта реализации индивида в различных группах. Опыт встраивания собственного индивидуального потенциала в работу другой группы важно опосредовать не только контекстом предыдущей группы через использование коалиционной позиции развивающего характера, но и более широким контекстом. Примером такого контекста может быть буферный слой тренинга, основанный на не жестком регламентировании межличностных взаимодействий на фоне снятия проблемности и переключения деятельности на другие области творчества (например, восприятие произведений искусства).

3.2 Формирование образного музыкального мышления и развитие рефлексивного потенциала группы.

Выявленные на констатирующем этапе экспериментального исследования преимущества процессуальных характеристик рефлексивного потенциала группы при введении в ситуацию музыкальной проблемности обусловили постановку задач данной серии, проводящейся в рамках психолого-педагогического эксперимента по развитию образного мышления:

- а) подтвердить роль рефлексии в развитии образного мышления;
- б) выработать способы введения в процесс творческого решения практических проблем образной составляющей.

Кратко опишем проведение эксперимента, чтобы охарактеризовать фон, на котором мы затем выделим интересующий нас аспект. Эксперимент проводился с учащимися 4-го класса средней школы

города Киева в рамках преподавания предмета "Музыка" на протяжении одного учебного года [30]. Формирующие мероприятия осуществлялись на уроках музыки, во время классных часов. Буферная область формирования создавалась через организацию экскурсий и посещение вместе с учителем (в свободном составе из желающих учащихся) театра оперы и балета, других театров и музыкальных представлений.

Система формирующих воздействий строилась так, чтобы на материале произведений, которые предусмотрены типовой программой развернуть проблемность и конфликтность, характерные для творческого процесса. Для работы с целым классом и отдельными его подгруппами использовалась форма полилога - такая форма групповой работы, при которой обеспечивается равная для каждого участника возможность высказать свою мысль. Отделение в циклах полилога предметного высказывания (в нашем случае оно касалось восприятия музыки и могло быть сугубо личностным) от отношения к этому высказыванию, которое высказывалось в специально организовываемом для этого "круге" освобождало подростков от скованности критикой и стимулировало высказывания. Для того, чтобы сказать что-то новое, не повторяясь (это являлось принципом работы в "круге полилога") нужно было прислушаться к своим ощущениям и состояниям, вызываемым музыкой. Выступая в кругу как паритетный участник, учитель имел возможность вводить новые содержания, идеи, давать квалификации и новые проблематизации для дальнейшей работы. Личностная и межперсональная рефлексия культивировалась в ряде специальных процедур (например, игры с психологическим содержанием "Положительные характеристики", "Я была на балу и слышала о тебе такую молву" и др.) С целью повышения общего творческого настроения и преодоления личной конфлик-

тности от осознания себя неспособным к творчеству применялось решение триадами традиционных задач на соображение с использованием элементов рефлексивного творческого тренинга-практикума.

Констатирующий и зачетный уровень развития рефлексии и содержательных компонентов образного мышления, демонстрировавший эффективность формирования, определялся на основе анализа совместного (в одинаковом составе триад) решения музыкальных задач до осуществления формирующих воздействий и в конце учебного года.

Анализ результатов психолого-педагогического эксперимента (описание которого более полно представлено в [30] позволяет говорить об улучшении образного мышления подростков. Это иллюстрируется расширением функционирования музыкального пласта и возрастанием его сложности на основе сравнения ответов констатирующего (Табл. 3.2.1) и зачетного (Табл. 3.2.2) решений музыкальных задач, выраженности параметров музыкального пласта (Табл. 3.2.3). Учащиеся стали более включены в музыкальную проблемность (параметр "включенная музыкальная позиция" вырос от 43.33 до 54.50% от всех высказываний; объем музыкального пласта - от 51.68 до 58.84%), возросли в удельном весе и стали более разнообразными такие показатели параметра "музыкального содержания", которые характеризуют глубокое проникновение в музыкальную проблемность (показатель сюжетно-образного содержания - от 2.76 до 6.79, эмоционально-личностного - от 0.62 до 1.49, музыкально-исторического - от 0.32 до 2,64). Анализ с использованием педагогических критериев [30] показал улучшение индивидуальных показателей образного мышления учащихся.

При оценке структурных показателей РПГ (Табл. 3.2.3) обращает особое внимание тенденция роста интеллектуальной рефлексии

в обеих планах активности, т.е. не происходит дезинтеграции интеллектуальной рефлексии и переход к самостоятельному творчеству вне сложившихся способов совместной работы не оказывается затрудненным. Это подтверждается и значительным увеличением удельного веса компонента взаимопонимания ПИА, общим ростом самомотивации во всех ее формах.

Таким образом, создание благоприятных условий для вербального (словесного) выражения презентации внутреннего образа через рефлексивную организацию учителем среды и культивирование рефлексивных средств эффективного взаимодействия сказывается не только на движении контекста понимания музыки, но и создает такие характеристики окружения, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие индивидуального образного содержания, так как оно получает отображение и развитие в речи партнеров. Изучение роли РПГ в индивидуальном творчестве понимания музыки подростками в рамках формирующего эксперимента подтверждает основную гипотезу нашего исследования.

На этом основании нами разработаны специальные процедуры введения в тренинг-практикум образной составляющей, как специфического процесса экспликации личностных проблем и их переосмысления.

Нами предлагается ряд приемов, используемые нами как элементы технологии конструирования и переосмысления образов, связанных с актуальными личными проблемами. 1.Изменение образа во времени: "представить, что будет с Вашим образом позднее"; совершить сдвигку во времени своего состояния и оценить "оттуда" нынешний фиксированный образ; прожить личностное разотождествление с собственным образом: "каким стал бы образ, если бы я

был в контексте другого человека". 2. Регулирование яркости, детализованности и энергетичности образа. 3. Осознание границы образа, связанное с эффектом его разрушения, "взрывания". 4. Анализ и преобразование эмоциональной составляющей образа. 5. Групповая работа с индивидуальными образами, синтезирование их в единое целое.

Применение техники образного анализа личных проблем, связанных с профессиональной переориентацией, апробировалось в тренинге-практикуме профессионального самоопределения практических психологов, который описывается в следующем параграфе.

3.3 Рефлексивный творческий тренинг-практикум в раскрытии личностного потенциала профессионального самоопределения и подготовки школьного психолога.

В данном параграфе обобщается опыт использования рефлексивного творческого тренинга-практикума в области профессионального самоопределения практического психолога, описывается принципиальное построение и конкретная реализация одного из вариантов сценария.

Процесс профессионального самоопределения на начальном этапе обучения рассматривается нами как сложная творческая проблема, успешность разрешения которой каждым индивидом зависит от его рефлексивного потенциала. Направленность тренинга на рефлексивный потенциал группы и создание рефлексивной среды являются адекватными методами психологической помощи профессионально самоопределяющемуся психологу-практику.

Рефлексивный творческий тренинг-практикум является формой активного психологического воздействия на индивидуальный творческий потенциал участников, способом активизации рефлексивных механизмов творчества через создание рефлексивной среды. В тре-

нинге-практикуме путем управления проблемностью и конфликтностью, контекстом взаимодействия партнеров и соотношения их индивидуальных вкладов создаются условия для проявления индивидуального творческого потенциала участника и реализации его способностей в области профессионального самоопределения и дальнейшего обучения.

Критерием проявления индивидуального творческого потенциала в тренинге-практикуме является как предметно-содержательная сторона индивидуального вклада в виде развития проблемного поля и поиска способа разрешения проблем, связанных с профессионализацией, так и действенная сторона, проявляющаяся в поступках (стихийных реакциях или обдуманно принятых решениях, например о прекращении обучения и готовности к преодолению связанных с этим решением трудностей, или продолжении обучения и готовности прилагать к этому немалые усилия).

Основной вариант тренинга-практикума профессионального самоопределения практического психолога заключается в совмещении окончательного профессионального отбора (создание условий для самоопределения, в том числе и для отрицательного в случае недостаточного к началу обучения потенциала) с курсом "введение в специальность", где происходит вхождение участников в среду профессионального общения. (Основная версия была реализована на курсах практических психологов в Запорожском Госуниверситете в 1990 и 1991 годах, курсах практических психологов при Винницком педагогическом институте в 1991 году.) В настоящее время разработаны варианты, в которых акцент ставится на отборе и личностной готовности совершить профессиональную переориентацию (отбор студентов на специальность практического психолога и социального педагога, проведенный в Запорожском Госуниверситете в

1991 г.) а также вариант рефлексивного тренинга-практикума в ситуации конфликта "преподаватель-группа", возникшего в результате сопротивления слушателей попыткам преподавателя дискредитировать стереотипы, привнесенные с опытом учительствования, и недопустимые для психолога-практика (проводился на курсах практических психологов при Республиканском институте повышения квалификации работников ПТО в 1992 г.). Последний вариант является наиболее сложным, так как проводится не в начале обучения, а когда самое благоприятное время для рефлексивно-творческого самоопределения во многом оказывается упущенным. В конфликтном случае исходная схема тренинга-практикума видоизменяется с учетом структуры конфликта и дополняется блоками поведенческого и социально-психологического тренинга чувствительности.

В тренингах-практикумах профессионального самоопределения практического психолога, проводившихся с использованием наших концептуально-методических разработок, участвовало 6 групп обучающихся общим количеством 254 человека. Работа с участниками тренинга-практикума (процедурная зона событийного слоя) проводится на протяжении трех - пяти дней, общим количеством не менее 24 физических часов.

Задача описания тренинга-практикума профессионального самоопределения в целостном виде выполняется нами с учетом следующих обстоятельств: во-первых, разработка технологии тренинга-практикума является интеллектуальным продуктом группы психологов [], мы предоставляем описание только той его методической части, которая основана на наших концептуально-методических и экспериментальных исследованиях на фоне общего описания тренинга-практикума; во-вторых, каждый тренинг-практикум является своего рода уникальным событием, повторение которого в точности

невозможно, так как сам процесс совместной работы определяется в той или иной степени всеми без исключения его участниками. Мы представим принципиальную схему, способы ее видоизменения и правила реализации. Полный же алгоритм проведения тренинга-практикума может быть описан только как иллюстрация состоявшегося события, а не как инструкция для проведения будущего.

В задачу данного параграфа входит раскрытие способов учета индивидуального вклада, через который проявляются творческие способности, как в процедурной зоне событийного слоя, так и в различных этапах рефлексивного слоя, в том числе и при подготовке команды рефлепрактиков.

Рефлексивный анализ характеристик работы каждого из членов команды на подготовительном этапе позволяет вычленить особенности индивидуального вклада и встроить их в тот целостный образ рефлепрактика, который будет презентироваться участникам тренинга-практикума.

Индивидуальные различия определяются по следующим существенным линиям: 1) жесткость - мягкость управления конфликтностью; 2) коллективистичность - индивидуалистичность акцента в организации совместной работы; 3) интеллектуальность - коммуникативность акцентов оказываемых воздействий. Дифференциация образов рефлепрактиков через подчеркивание индивидуальных стилей работы рефлепрактиков создает потенциал управления ситуацией в тренинге при помощи соотнесения и передвижения рефлепрактиков. Так, сама по себе замена рефлепрактика с жестким стилем воздействия на "мягкого" ведущего группы оказывает мощное воздействие, снижая энергетический уровень проявления конфликтности, и создает предпосылки для совместного конструктивного анализа ситуации.

Содержательной основой рефлексии на подготовительном этапе

является моделирование интереса и образа "заказчика" тренинга-практикума (персонифицированного носителя социального заказа, например, преподавателя, которому предстоит далее работать с обучающимися); анализ контингента участников в плане вычленения свойственным им ценностей, стереотипов, индивидуальных различий по этим показателям, методологический анализ средств поведенческой обратной связи, свидетельствующей об изменениях в контингенте; прогноз перспектив развития проблемности и конфликтности при содержательной работе. Итогом данного вида работы на подготовительном этапе является создание сценария всего события в целом и конкретной проработки процедурной зоны первого дня тренинга-практикума.

Анализ проблемного поля профессионального самоопределения практического психолога для ситуации первого в регионе выпуска практических психологов позволил сделать вывод, что адекватной таким условиям темой тренинга-практикума может быть следующая:

"Психологическая служба в школе: пути создания и перспективы развития".

В дальнейшем, в результате анализа ряда тренингов-практикумов профессионального самоопределения, мы пришли к выводу, что тема может быть сформулирована как "Личностный потенциал профессионального самоопределения психолога-практика", что также позволяет достаточно широко развернуть проблемное поле.

Периодические рефлексии событийного слоя (как процедурно оформленной, так и буферной зоны) включают наряду с пунктами, продолжающимися с исходной рефлексии обязательный анализ индивидуальных проявлений каждого участника. Причем, в зависимости от степени проявления участника организуются такие формы творческой работы, которые обеспечили бы условия для раскрытия по-

тенциала каждого. Стимульная мотивация участников обеспечивается ситуацией отбора (объективной конкуренции, когда к обучению будет допущен лучший) а также необходимостью решать противоречие между получением индивидуального результата (зачисления) на основе проявления своего потенциала в совместной работе. Неопределенность критериев отбора служит своего рода проективной ситуацией, последующее постепенное введение критериев в виде профессионально-важных для психолога-практика качеств позволяет получить многомерную информацию о каждом участнике.

Одним из способов создания условий для проявления каждого участника является использование модифицированной процедуры "коктейлирования", т.е. образования смешанных групп из представителей каждой тематической группы. Предложенная С.Ю.Степановым для выполнения трех основных целей - 1) получение быстрого взаимоинформирования всех участников полилога о накопленном содержательном заделе, полученном в тематических группах; 2) достижение целостных содержательных взаимопроблематизаций, взаимосогласований, взаимозапросов, взаимодостраиваний и т.п. участниками различных тематических групп друг друга; 3) определение взаимных оценок участниками полилога эффективности групповой и коллективной работы в целом, а также ее продвинутости по отношению к заявленным вначале целям и задачам осуществляемой деятельности [,с. 47] -, т.е. как способ повышения эффективности групповой работы, процедура "коктейлирования" нагружается нами новым смыслом. Помимо повышения общегруппового творческого потенциала за счет обмена содержаниями, процедура "коктейлирования" создает возможности для управляемого изменения составов подгрупп.

При постановке рефлепрактиками специальной задачи отслежи-

вания индивидуальных вкладов участников с целью создания условий для максимального проявления индивидуального творческого потенциала и обязательной рефлексией одного участника разными рефлепрактиками по-новому могут использоваться процедуры полилога, особенно если применять способ работы с учетом ранжирования компетентности участников в заявленной теме групповой работы (когда некомпетентный не подавляется - он говорит первым).

Проиллюстрируем ход тренинга-практикума на примере варианта "Психологическая служба школы: пути создания и перспективы развития". Варианты схемы строения процедурной зоны тренинга-практикума по дням обозначена на рисунках 3.3.1а-3.3.1ж. Буферная зона образована неформальным общением участников после выхода из тренинговых процедур.

Общегрупповое занятие состоит из выступления ведущего рефлепрактика, пленарной работы группы в полном составе участников над выработкой проблемного поля (в процессе которой происходит более близкое знакомство с командой рефлепрактиков) и процедуры разделения участников на тематические группы. Именно на первом пленарном заседании (так называется общегрупповая форма работы) через вступительное слово ведущего и отдельные квалификации рефлепрактиков создается необходимая в тренинге-практикуме атмосфера (см. тезисы выступления ведущего в Приложении 3.3.2).

Работа по очерчиванию проблемного поля задается вопросом: "Что необходимо сделать, чтобы был создан проект психологической службы?" Режим работы устанавливается по типу "мозговой атаки" - принимается без критики любое новое предложение. Тем самым фиксируются различные по уровню целостности и обобщенности проблемы из которых образуется проблемное поле для дальнейшей работы.

Основной вариант разделения на тематические группы - выбор участником подгруппы как выбор наиболее интересной содержательной проблемы. Проблемное поле, созданное в результате совместной работы всех участников, расчленяется рефлепрактиками на четыре тематические группы, формулируются темы, которые предлагаются слушателям для самоопределения - в какой из них кто будет работать. Темы: 1. Структура психологической службы. 2. Сферы работы психолога. 3. Программа обучения на спецфакультете. 4. Образ личности психолога. Эти темы определяются исходя из анализа тех проблем, с которыми сталкиваются спецфакультеты, созданные в других городах. Прделанный ранее анализ позволил зафиксировать потенциально конфликтные области, в которых необходимы профилактические меры. Так, каждая из предложенных тем охватывает такую потенциально конфликтную область - от недовольства программой обучения до осознания сложности правовых и организационных проблем психологической службы как нового социального института.

Остановимся кратко на работе группы "Образ психолога", поскольку в этой теме концентрировались те части проблемного поля, которые в последующих версиях тренинг-практикума прорабатывались в рамках общей темы "Личностный потенциал профессионального самоопределения".

Конкретизация проблемного поля в направлении тех содержаний, которые определяют специфику образа психолога происходила в виде перечисления качеств психолога-практика, которые по мнению слушателей обеспечили бы его оценку как высококвалифицированного профессионала. Различный уровень проблемности в высказываниях партнеров учитывается рефлепрактиком как проявление индивидуальных особенностей участников. Далее обозначенное

проблемное поле квалифицируется и расчленяется на несколько подтем, которые находятся в иерархическом соподчинении (рефлеппрактик реализует в управлении группой коммуникативный акцент и минимально участвует в развитии содержания) Для иллюстрации степени понимания слушателями встающих на пути их профессионального самоопределения проблем, приведем содержательный результат работы группы на этом этапе.

Обозначенное внутри темы "Образ психолога" проблемное поле расчленяется на три иерархически соподчиненные темы: 1) Личные и профессиональные качества психолога, в том числе - знания, умения и навыки. Проблема развиваемости отдельных качеств. 2) Что психолог должен и на что он способен. 3) Идеальный образ психолога и пути его реализации. Трудности, с которыми психолог столкнется в жизни.

Продолжается работа в группе как конструктивное наполнение вычлененных проблем. Создается набор личных качеств (общечеловеческих), которыми психолог должен обладать, чтобы иметь право быть психологом; фиксируются предлагаемые качества и классифицируются на нравственные, интеллектуальные, физические-волевые. Продукт данного этапа работы группы имеет творческий характер субъективно-нового и в большей степени характеризует стереотипы контингента, которые участникам необходимо будет преодолеть.

Углубление понимания проблемного поля проявляется в следующем: Поднята проблема шаблонизации любого идеала, который навязывается и необходимость создания индивидуального образа психолога. Отмечена проблема необходимости утверждать в обществе понимание нужности работы психолога. Сформулирована проблема возможностей психолога как человека и необходимости работа над

путями самосовершенствования и определением границ психолога.

Выдвигаются также некоторые принципы и средства разрешения проблем: Самоограничение сфер деятельности рассматривается как фактор управления самосовершенствованием личности психолога и гарантия возможности реализации идеала. Сосредоточение работы на тех направлениях, которые лучше всего получаются исходя из личностных особенностей и совершенствование имеющихся качеств. Постоянное расширение сфер работы и развитие тех качеств, которые недостаточно представлены в личности. Залог целеустремленности - осознавать значимость собственной работы, разбить ее на этапы. Самоосознание как первый этап определения путей совершенствования. Оформление участниками результатов приводится в Приложении 3.3.3.

Проведена связь со смыслами, выработанными в других группах. 1. Создание ассоциации практических психологов может обеспечить среду профессионального общения, в которой могут решаться проблемы личного и профессионального самосовершенствования. 2. Сферы работы психолога являются тем средством и теми задачами в которых будут определяться профессионально важные качества и необходимость их развития. 3. Программа обучения на спецфакультете включает в себя предметы, которые направлены на самопознание и самосовершенствование, и предметы информирующие о средствах профессиональной деятельности.

Сделан вывод о том, что у всех участников недостаточно опыта и знаний для конструктивного решения проблемы "образ личности психолога" в обобщенном виде, а к совместной работе над интимно-личностными проблемами профессионального становления слушатели недостаточно готовы из-за внутренней закрепощенности. Выходом из этой ситуации является введение в работу образной сос-

тавляющей.

В рамках работы над образом психолога использовались приемы акцентирования субъективной ценности, уникальности и неповторимости индивидуального вклада каждого из партнеров при помощи специальной техники образного переосмысления. После "разминки" (задания типа дать образ наиболее приятного дня отпуска и образ нынешней ситуации), позволяющей определить масштаб эмоционального параметра, проводится работа с образами педагога и психолога. Экспликация личностных смыслов через образ-ассоциацию и последующая конструктивная работа с образами позволяли индивидуализированно моделировать и при помощи приемов трансформации образов переосмыслять важные для профессиональной переориентации моменты.

Инструкции, которые задавались в процедуре образной рефлексии моделировали также ситуацию смены профессии через соотнесение образа профессионала-психолога не только с обобщенным образом профессионала-педагога, но и с образом себя, трансформируемым в ретроспекцию (я-педагог), в современную (период обучения на спецфакультете), ближайшую (1-4 года после окончания спецфакультета) и отдаленную (5-10 лет после окончания спецфакультета) перспективы (я-психолог). Варианты возникающих образов педагога приводятся в Приложении 3.3.4, фрагмент N1. Групповая работа с индивидуальными образами позволила развить образное содержание, выйти на новые образы, обобщающие существенные моменты, зафиксированные в предыдущем круге (фрагмент 2).

Изменения образного содержания показывают, что многие участники ассимилируют смыслы партнеров при помощи перехода к новому предметному содержанию образа, некоторые остаются в рамках своего образа, который на их взгляд вмещает в себя смыслы пар-

тнеров. Групповая работа с образом продолжается с комплексом обобщающих образов как продуктом групповой работы. Далее проводится анализ и преобразование эмоциональной составляющей образов, выделяются отрицательные, травмирующие характеристики образов педагога (фрагмент 3). Именно при групповой работе над эмоциональной составляющей образа педагога группа находит смыслы, объединяющие всех и оказывается уместным переход к экспликации образа психолога (фрагмент 4). Выделение деталей, богатых смыслом и оценка их эмоциональной окраски позволяют поставить задачу сравнения образов педагога и психолога, а затем представить себе переход-преобразование (фрагмент 5).

Работа с образами осознается участниками как средство психологической работы с собственными личными смыслами и состояниями, активизирует творческий подход к решению психологических проблем, через акцентирование внимания к собственному внутреннему миру и соотношение с проявлением смыслов партнеров позволяет нормализовать самооценку по отношению к глубине предстоящих проблем, почувствовать веру в свою способность к творческому их разрешению. Наиболее яркие образы используются затем рефлепрактиком для связи с другими интеллектуальными продуктами, полученными в тренинге-практикуме, а также для наполнения теоретических положений личностным смыслом через близкие слушателям метафоры не только в процедурной или буферной зонах тренинга, но вплоть до выхода за его пределы, непосредственно в процесс обучения.

Завершение тренинга-практикума процедурно оформляется в виде итоговой (публичной) рефлексии, примерная схема которой представлена на рис. 3.3.5. Целостная рефлексия события процедурно оформляется как большой (общегрупповой) круг полилога, в

котором нужно охарактеризовать свой личный результат, полученный в итоге тренинга-практикума. Возможно акцентирование конструктивности каждого индивидуального высказывания, можно применять для подведения итогов образную рефлексия (например, чтобы охарактеризовать динамику собственного состояния на протяжении тренинга-практикума). Задача итоговой рефлексии: еще раз стать в позицию профессионала, соразмерить свой личностный потенциал с образом психолога-практика. Выдержки из стенограммы итоговой рефлексии (Приложение 3.3.4, фрагмент б) позволяют получить представление не об обобщенных, а об индивидуализированных результатах тренинга-практикума, которые состояли в активизации личностного творческого потенциала и увеличении готовности овладеть профессией. Анализ процесса обучения (сравнительно с группами, в которых тренинг-практикум не применялся) преподавателями курсов (РИПК) и самими курсантами подтверждает рост творческой готовности к профессионализации.

Обобщенные результаты тренингов-практикумов выглядят следующим образом: 1) получены глубокие личностные самоопределения участников тренинга на профессию психолога-практика; 2) преодолены стереотипы предыдущей профессии, недопустимые для психолога (прежде всего, стереотипы манипулятивности, робинзонады, завершенности личностного роста); 3) получен эффект коллективообразования и образования среды профессионального общения; 4) участники заняли позицию сотворчества преподавателям и готовности к дальнейшему обучению (в том числе, прочувствована ценность теоретических знаний); 5) произошла активизация индивидуального творческого потенциала у каждого участника, увеличилось осознание уникальности и особенностей собственной личности,

сформировалась готовность реализовывать свою неповторимость и индивидуальность через нахождение профессионального стиля.

На основании полученных результатов рекомендуем применять тренинг-практикум с целью активизации личностного потенциала в кризисной ситуации профессионального самоопределения на творческое овладение профессией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

В проведенном исследовании изучена специфика рефлексивного потенциала группы и определена его роль в активизации творческих способностей учащихся.

На основе теоретического анализа исследований творчества, рефлексии и группового влияния разработана концептуальная схема рефлексивного потенциала группы; расширена экспериментальная модель изучения рефлексии через включение в ситуацию решения задачи музыкальной проблемности и учет контекста жизненных обстоятельств; модифицирован метод содержательно-смыслового анализа дискурсивного мышления, преобразованный в контекстуально-параметрический анализ, благодаря чему стало возможно проводить анализ совместного и индивидуального творчества на единой концептуальной основе; разработан вариант экспресанализа РПГ для получения обратной связи о ходе формирования. Для вычисления показателей рефлексивного потенциала группы создан специальный пакет программных средств для ПЭВМ типа IBM PC.

Экспериментальное исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего. На первом этапе в стихийных условиях (при отсутствии направленных воздействий) изучены характеристики РПГ, прогрессивно влияющие на проявление творческих способностей учащихся; определены особенности функционирования рефлексии, в том числе динамические, определяемые контекстом

жизненных обстоятельств, выраженном в мотивационной направленности участников совместного творчества. На данном этапе исследования обобщаются результаты индивидуальных и совместных решений творческих задач 102 учащимися.

На втором формирующем этапе исследования проведен поиск способов воздействия на значимые характеристики РПГ, разработаны средства использования преимуществ контекста профессионализации и отдыха через управление составами подгрупп и техника образного переосмысления личностных проблем. Всего в поисковых формирующих сериях участвовало 43 человека (старшеклассники и подростки). Апробация разработанной системы рефлексивного творческого тренинга-практикума проведена на контингенте из 254 человек, самоопределившихся на переквалификацию в практического психолога.

В итоге проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) По результатам совместного творчества выделяется две выборки участников: в одной из которых у учащихся произошла активизация творческих способностей (около трети всех участников), а во второй - снижение продуктивности. Различия между ними заключаются в противоположных тенденциях изменения ряда процессуальных и контекстуальных характеристик рефлексивного потенциала группы, что подтверждает гипотезу о опосредующей его роли в активизации творческих способностей после выхода из совместного творчества.

2) Процессуальные характеристики, отличающие группу улучшивших проявления творческих способностей, состоят в росте удельного веса личностной рефлексии двух планов активности (индивидуальной и групповой), росте таких компонентов межперсо-

нальной рефлексии как взаимодействие и взаимопонимание плана индивидуальной активности, взаимодействие плана групповой активности. Изменение индивидуального вклада на протяжении совместной работы у улучшающих свои показатели испытуемых характеризуется увеличением доли высших уровней целостности в структуре рефлексии и ростом самомотивации. Это позволяет компенсировать снижение интеллектуальной рефлексии ПИА, происходящее на протяжении совместной работы и приводящее к снижению готовности творить индивидуально.

3) Контекстуальные характеристики, отличающие группу улучшивших проявления творческих способностей, разделяются на три блока: повышение степени осознанности позиции, тенденция включения в коалиции отождествляющего типа при дифференциации триады, сбалансированность коллективистических и индивидуалистических тенденций реализации индивидуального вклада (когда на фоне снижения уровня игнорирования партнера не исчезает конструктивный индивидуализм, выражение несогласия с другим).

4) В контексте профессионализации при первоначальном включении в него экспериментальной ситуации индивидуальные вклады в рефлексивный потенциал группы характеризуются большей целостностью и осознанностью. В контексте общения с музыкой и при введении образной составляющей в проблемность структура рефлексивного потенциала группы в большей степени соответствует той, которая отличает индивидуальные вклады испытуемых, улучшивших творческие проявления. При продолжительном совместном решении творческих задач в контексте отдыха выявляются тенденции к улучшению процессуальных характеристик рефлексивного потенциала группы.

5) Воздействие на процессуальные и контекстуальные стороны

рефлексивного потенциала группы путем создания в экспериментальной ситуации среды, объединяющей преимущества контекстов отдыха и профессионализации через управляемое изменение составов подгрупп, акцентирование процедур культивирования рефлексии на проблеме индивидуального вклада, применение техники образного переосмысления позволяет улучшить проявления творческих способностей партнеров после совместного творчества.

На основе указанных положений разработана и рекомендуется к применению система рефлексивного творческого тренинга-практикума как средства проявления индивидуального творческого потенциала учащихся в ситуации профессионального самоопределения практического психолога, которая внедрена в Запорожском университете (1990, 1991), Винницком пединституте (1991), Донецком РИПК (1992). На основе сделанных выводов рекомендуется в организации совместной деятельности в процессе обучения акцентировать рефлексии и культивировать прогрессивные характеристики рефлексивного потенциала группы, поскольку это обеспечивает активизацию способности учащихся к самостоятельной творческой деятельности.

Перспективные направления продолжения исследования состоят в дальнейшей разработке проблемы соотношения группового и индивидуального субъектов рефлексии, изучения взаимовлияния различных модальностей (образной, наглядно-действенной) осуществления рефлексии. Перспективной является также разработка варианта тренинга-практикума как средства обеспечения профессиональной защиты личности психолога-практика и формы повышения его квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.

2. Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. - У 2-х т. - Київ, 1992.
3. Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. Материалы международной конференции.- В 2-х т.- Одесса, 1992.
4. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов.- Вопр. психологии, 1992, N 1-2. - С.74-83.
5. Андрієвська В.В. Особливості розв'язування молодшими школярами перцептивно-мислительних задач.- Психологія.- Вип. 33.- с.70
6. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. - М., 1989. 7.
- Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. - Киев, 1978.
8. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Препринт. - Новосибирск, 1991.- 74 с.
9. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества: Проблемы научного творчества в современной психологии.- М., 1971.- С. 151-203.
10. Андриевская В.В., Балл Г.А., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А. Психологические предпосылки эффективности совместной деятельности младших школьников. - Вопр. психол., 1985, N 4. С. 38-45.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
12. А.В.Беляева, В.Л.Коротков, Н.В.Тарабрина. Личностный аспект вербального взаимодействия в диаде. - В кн.: Психологические исследования общения. - М., 1985. - С. 192-206.
13. А.В.Беляева, С.Майклз. Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения.- В кн.: Психологические исследования общения. - М., 1985. - С. 219-243.

14. Бехтерев В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии. - В кн.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. - М.; Л., 1925.- С. 306-307.
15. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества.- Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та., 1983.
16. Богоявленская Д.Б. О типах творчества в проектировании.- В кн.: Молодежь и творчество - М., 1988, с. 181-182.
17. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды.- М., 1983.272 с.
18. Бодрова Е.В., Юдина Е.Г. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности. - Новые исследования в психологии. - М., 1986. С. 26-30.
19. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика.- М.: Мысль, 1987 - 190 с.
20. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. Психол. журнал. - Т.13, 1992, N 6, - С. 3-12.
21. Вайнберг Дж., Шумекер Дж. Статистика: Пер. с англ. - М.: Статистика, 1979.- 389с.
22. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций).- М., 1984. - 200 с.
23. Власова Е.И., Киричук А.В. Методика диагностики социальной активности личности и коллектива.- В кн.: Активизация личности в системе общественных отношений: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР.- М., 1989.- С. 13.
24. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., 1991.
25. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С.Якиманской. М., 1989.- 223 с.
26. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. -

- Собр. сочинений: в 6-ти т. - Т. 3.- М., 1983. - 366 с.
27. Гаджиев Ч.М. Социально-психологические проблемы коллективного творчества.- Баку: Изд-во "ЭЛМ", 1982.- 63 с.
28. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории формирования умственных действий.- Вестн. Моск. ун-та., сер. 14, Психология.- 1979.- N4, С. 54-61.
29. Голубева Э.А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям.- Психол. журн. 1989, N4, с. 75-85
30. Григоровская Л.В. Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки. - Дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1990. - 237 с.
31. Григоровская Л.В., Найденов М.И. Развитие образного мышления школьников.- В кн.: Проблемы эффективного включения человека в интеллектуальные системы.- Новосибир., 1992.- С.84-96.
32. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности. - Вопр. психологии, 1991, N 6.- С.14-20.
33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.- 240 с.
34. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. Экспериментально-теоретическое исследование.- М.: Наука, 1985.- 221 с.
35. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопр. психологии.- 1978.- N2 .- С. 102-110.
36. Закс Л. Статистическое оценивание. - М., 1976 - 598 с.
37. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопр. психологии.- 1980.- N5.- С. 112-117.

38. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психологического новообразования в учебной деятельности // формирование учебной деятельности школьника.- М., 1982.- С. 152-162.
39. Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А.Пономарева.- М.: Наука, 1983.- 336 с.
40. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество.- Вопр. психол., 1988, N4, С. 25-34.
41. Кольцова В.А. Разработка психологических проблем общения в трудах В.М.Бехтерева.- В кн.: Психологические исследования общения.- М., 1985.- С. 6-24.
42. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.- М.: Педагогика, 1981.- 251 с.
43. Киричук А.В., Подшивайлова Л.И. Теоретический анализ личностно-коллективистского самоопределения студентов в процессе творческой деятельности.- В кн.: Проблемы психологии творчества в работе с людьми. - Гродно, 1990.- Ч. 1.- с. 83-85.
44. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. - М., 1991. - 227 с.
45. Костюк Г.С. Избранные психологические труды.- М., 1988.
46. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К., 1989. - 607 с.
47. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников. - Вопр. психологии, 1991, N 2.- С. 50-59.
48. Кучинский Г.М. Диалог и мышление.- Минск, 1983.- 190 с.
49. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога.- Минск, 1988. 50.
- Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и логика. - Новосибирск, 1973. С. 5-18.

51. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Советов А.В. Рефлексивная организация проектировочного мышления. Препринт. - Новосиб., 1990.
52. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. - Препринт. - Новосибирск, 1989. -
53. Ладенко И.С., Степанов С.Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Препринт. - Новосиб., 1990.
54. Левчук Л.Т. Психоанализ и художественное творчество: (критический анализ). - Киев, 1980. - 160 с.
55. Леонтьев А.Н. Избранные произведения. В 2-х т.- М., 1980.
56. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984.- 444 с.
57. Малахова А.Д. Взаимоотношение образных и вербальных компонентов в мышлении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1983.
58. Маловичко В.С. Необходимость преодоления традиционной парадигмы определения творчества как "нового".- В кн.: Научно-техническое творчество: проблемы эврилогии. - Рига, 1987. - С. 31-33.
59. Маргулис Е.Д. Методические рекомендации по совершенствованию коллективных форм организации учебной деятельности школьников.- Киев: НИИ психологии МП УССР, 1989.- 56 с.
60. Матюшкин А.М. Основные направления и проблемы изучения мышления и творчества // Психол. журнал.- 1984.-N1.- Т. 5.С. 4-13.
61. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.М.: Педагогика, 1972.- 208 с.
62. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии.- 1982.- N4.-

63. Меньшикова Л.В. Образные компоненты в мышлении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1974.
64. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М., 1991. - 152 с.
65. Моляко В.А. Психологическое изучение стратегии решения конструкторских задач // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии.- 1971.- N 1.- С. 51-55.
66. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.- Киев: Рад. школа, 1983.- 94 с.
67. Моляко В.А., Смульсон М.Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве.- Киев: Знание, 1985.- 16 с.
68. Мышление. Общение. Практика. - Ярославль, 1986. - 168 с.
69. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В.Брушлинского.- М.: Наука, 1982.- 286 с.
70. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Дис. ... канд. психол. наук.- Киев, 1989. - 239 с.
71. Найденов М.И., Найденова Л.А. Методика диагностики рефлексивно-группового потенциала // Психологическая наука и общественная практика.- М.: АН СССР, 1987.- С. 216-218.
72. Найденов М.И., Найденова Л.А. Развитие рефлексии как психологическое условие профессионального самоопределения старшеклассников: Творческое использование педагогического наследия В.А. Сухомлинского в условиях перестройки народного образования в стране.- Луцк, 1988.- С. 53-54.
73. Найденов М.И., Найденова Л.А. Творческий рефлексивно-групповой тренинг. - В кн.: Интеллектуальные системы и творчество. - Новосиб - 1991. - С. 86-98.

74. Найденова Л.А. Формирование образной составляющей рефлексивного потенциала группы средствами музыки.- В кн.: Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність.- К., 1992.- С. 36-37.
75. Найденова Л.А., Найденов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач // Человек творчество - компьютер.- М., 1987.- Ч. 1.- С. 175-179.
76. Найденова Л.А., Григоровская Л.В., Найденов М.И. Конструирование малых творческих задач на материале музыки в целях изучения рефлексии.- В кн.: Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 1990.- ч. 1.- С. 151-153.
77. Найденова Л.А., Григоровская Л.В., Найденов М.И. Экспериментальное исследование рефлексивных механизмов творческого присвоения школьниками музыкальной культуры.- В кн.: Освоение механизмов рефлексии в практике обучения. - Новосибирск, 1991. - С.26-34.
78. Нойберт Ю., Томчик Р. Обмен информацией о задаче в малых группах и индивидуальное обучение. - В кн.: Психологические исследования общения. - М., 1985. - С. 264-272.
79. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека.- М., 1987.- 302 с.
80. Одаренные дети. - Пер. с англ. - М., 1991. - 381 с.
81. Палагина И.В. Влияние общения на регуляцию мышления в проблемной ситуации: Дис. ... канд. психол. наук.- М., 1986.183 с.
82. Перепелица П.С. Психология решения старшеклассниками сложных конструктивно-технических задач: Дисс. ... канд. психол. наук.- Киев, 1985.
83. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии

интеллекта детей. - М., 1991. - 249 с.

84. Петровская Л.А. Компетентность в общении.- М., 1989.

85. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления.- М.: Изд-во АПН СССР, 1960.- 352 с.

86. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода.- В кн.: Проблема общения в психологии. - М., 1981.- С. 79-91.

87. Проблема общения в психологии.- М., 1981. - 280 с.

88. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. - 240 с.

89. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987. - 236 с.

90. Психологические исследования общения. - М., 1985. - 344 с.

91. Психология процессов художественного творчества. - М., 1980. 92. Психология рефлексивных процессов. - Новосиб., 1992.- 189 с. 93. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. /

Отв. ред. Я.А.Пономарев. - М., 1990. - 223 с.

94. Психология формирования и развития личности. - М., 1981.-365с

95. Развитие творческой активности школьников. - М., 1991.- 156 с.

96. Расчет показателей творческого мышления учащихся при групповом решении задач / А.Г.Дьячко, А.В.Марков, М.Н.Марков, Л.А.Найденова, М.И.Найденов, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов. ОфАП Минвуза СССР, инв. NM87081 от 22.04.1987 г.- М., 1987.

97. Рефлексивная организации группового решения задач // Словарь разработчика систем "человек-ЭВМ"/ Л.А.Найденова, М.И.Найденов, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов; Под ред. Ю.А.Ссорина.- ОфАП Минвуза СССР, инв. N M87150 от 23.03.1987 г.- М., 1987.

98. Рефлексивные процессы и творчество.- Новосиб., 1990.- 219 с.

99. Рефлексия в организации мышления при совместном решении за-

- дач / С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов, М.И.Найденев, Л.А.Найденова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии.1989.- N1.- С. 4-9.
- 100.Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984. - 270 с. 101.Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1989. - 184 с. 102.Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы.- М., 1988.- 256 с.
- 103.Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей. Вопр. психологии, 1980, N 4.
- 104.Рубцов В.В. Психологические основы исследования совместных учебных действий у детей (к вопросу о рефлексивных механизмах происхождения учебно-познавательного действия). - В кн.: Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987. - С. 76-84.
- 105.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности // Вопр. психологии.- 1983.- N2.- С. 35-42.
- 106.Семенов И.Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыследеятельности.- В кн.: Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. - М., 1982.
- 107.Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения задач. - М., 1990. - 215 с.
- 108.Слободянюк И.А., Похмелкина Г.Ф. Опыт профессиональной пере ориентации в процессе подготовки практикующих психологов.- В кн.: Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. - Одесса, 1992. - С. 100-102.
- 109.Смульсон М.Л. Исследование процесса формирования эффективных стратегий решения задач: Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1979. - 186 с.

- 110.Смульсон М.Л. Уровни развития у подростков мыслительных компонентов готовности к труду.- В кн.: Психологические проблемы трудовой подготовки учащихся. Психология и высшая школа.- М., 1989. - С. 31.
- 111.Смульсон М.Л. Психологічні аспекти підготовки школярів до винахідницької діяльності- Психологія - К. - вип. 33, С. 42-46.
- 112.Савранский И.Л. Психологические проблемы художественного творчества и восприятия художественного произведения. - Психол. журн., 1987, N2.- С. 136-145
- 113.Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М., 1989. - 215 с.
- 114.Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. Модели психического развития. - Киев, 1992. - 215 с.
- 115.Степанов С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1984.
- 116.Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.Б. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. - Вопросы психологии, 1991, N 5.
- 117.Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии. - Вопр. психологии.- 1985.- N 3.- С. 31-49.
- 118.Тихомиров О.К. Психология мышления.- М.: Изд-во МГУ, 1984.268 с.
- 119.Творчество и педагогика. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Т.4. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии.- М., 1988.- 276 с.
- 120.Формирование личности старшеклассника. - М., 1989. - 169 с.
- 121.Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. - Вопр. психологии, 1993, N 1, с. 32-40.
- 122.Черноушек М. Психология жизненной среды. - М., 1989.- 175 с.

123. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность и развитие познавательных структур. - *Вопр. психологии*, 1991, № 6. - С.103-110.
124. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. В кн.: *Исследования рече-мыслительной деятельности. Психология. Вып. III.* - Алма-Ата: Изд-во пед. института, 1974. - С. 12-28.
125. Щербо Н.П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности // *Вопр. психологии.* - 1984. - № 2. - С. 107-112.
126. Юдин Э.Г. Истинный подход и принцип деятельности. - М., 1978.
127. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности // *Вопр. психологии.* - 1982. - №6. - С. 57-65.
128. Alekseev N.G., Semenov I.N. Die methodologisches Funktion der konzeptuellen Schemata in der Psychologie. Der 6 Internationale Kongress für Logik, Methodologie in Philosophie der Wissenschaft. - Hannover, 1979.
129. Amabile Teresa M. The Social Psychology of Creativity. SSSP. 130. Basic group processes. Edited by Paul B. Paulus. - SSSP., 1983. - 356p.
131. Peter J. Miller and K.S. Kim Schol Psychology in the Social Context: The North American Experience. - *The school field*, 1990, No 1, p. 15-20.
132. Intellectual development of society and new information technologies. Proceedings of the International Conference. - Novosibirsk, 1992. - 231 p.
133. Matthaues W. Sowjetische Denkpsychologie. Gottingen. Toronto. Zurich. Verlag für Psychologie, 1988. - 892 p.
134. Young gifted children: identification, programming and socio-psychological issues. In: *Early Child Development and Care*. Edited by Roy Evans. Special Issue. Vol. 63 (1990).

135. 2nd European congress of psychology. Abstracts. 2 vol. -Budapest. 1991.

136. Piaget J. Langage et pense chez l'enfant. Ed. Clapared, Delachaux et Nistle, 1923. - p.318.