

## ТВОРЧЕСКИЙ РЕФЛЕКСИВНО - ГРУППОВОЙ ТРЕНИНГ

(Методика культивирования групповой рефлексии при решении творческих задач)

М.И.Найденов, Л.А.Найденова

В сложных условиях перестройки народного хозяйства и, прежде всего - стиля и метода хозяйствования - проблема повышения продуктивности и творческого потенциала группы при решении практических проблем становится чрезвычайно актуальной. Творческий рефлексивно-групповой тренинг - представляет собой систему специальных психолого-педагогических воздействий, разработанных на основе теоретических изысканий в области психологии рефлексии и апробированную в экспериментальных и прикладных исследованиях.

Концептуальное изучение проблемы оптимизации творческой деятельности развивается от построения средств формирования содержательных сторон продуктивного мышления [1] к разработке способов воздействия на личностные аспекты процесса мышления. Парадоксальность подхода, при котором делаются попытки сформировать творческое решение задачи лишь в содержательном плане (т.е через воздействие на предметно-содержательный или операциональный аспекты), была в целом показана и детально проработана в исследованиях И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова [4; 14], где показана необходимость дополнить такого рода воздействия включением мероприятий, направленных на активизацию личностно-рефлексивного аспекта мышления. Это позволяет создать систему ориентиров не только в содержательной, предметно-операциональной сфере мышления, но и обеспечивает ориентировку личности в самой себе. Исходя из представления о том, что при эффективном сложившемся способе взаимодействия творческий потенциал группы возрастает по сравнению с индивидуально решающим задачу субъектом, возможно конструктивное создание таких формирующих воздействий, которые были бы направлены на коммуникативно-личностный аспект мышления не через формирование их предметно-операциональных предпосылок (в виде дисциплинированности мышления в области его содержаний), а через непосредственное воздействие на область смыслов, регулирующих, активизирующих функционирование содержательного плана решения творческих задач.

Предметом творческих усилий индивида при столкновении его со сложностями поиска решения творческой задачи является не только распределение ее предметного содержания и переживаний собственного сознания, но и понимание смыслов окружающих данного субъекта людей как

партнеров по совместной деятельности. Определенная концентрация в данном конкретном объеме "пространства и времени" смыслов и содержаний различных субъектов создает определенную среду, называемую нами предметно-рефлексивной средой.

В русле намеченной И.Н.Семеновым стратегии экзистенциально-инновационного развития рефлексивно-творческой культуры коллективного мышления [13] это понятие первоначально использовалось нами как рефлексивное окружение [2; 3], а затем совместно с

С.Ю.Степановым было разработано понятие рефлексивно-предметной среды.

Отсюда избранный нами путь разработки средств (способов) формирования связан с созданием указанной среды и с превращением ее компонентов в орудия воздействия на испытуемых с целью такого улучшения рефлексивного механизма мышления испытуемых в целом, которое обеспечило бы повышение показателей его продуктивности. Наше исходное допущение о возможности повышения продуктивности решения творческих задач без непосредственного воздействия на содержательный план мышления (т.е. без воздействий, обеспечивающих дисциплинированность мышления), естественно, не исключает учета этого плана в процессе формирования в случае, если испытуемые самостоятельно сделают их объектом самодисциплины.

Разработанная нами методика [8; 12] концептуально-методологически базируется на моделях психологии рефлексии [14; 15; 16] и теоретически основывается на следующих положениях: 1) эффективность творческого процесса обеспечивается способностью субъекта адекватно актуализировать разноуровневые пласты имеющегося опыта, распознавать его ограниченность и, следовательно, переосмыслить предметные, личностные, коммуникативно-кооперативные стереотипы, создавая тем самым инновации, ведущие к образованию нового опыта; 2) основным психологическим феноменом, препятствующим творчеству, является конфликтность - неконтролируемое состояние переживания личностью собственной неадекватности в ситуации, требующей творческого решения,- которая зачастую ведет к отказу от творчества (к регрессу); 3) механизмом творчества является переосмысление стереотипов и преодоление конфликтности, что обеспечивается рефлексией, которая снимает с познания "оковы", включая субъекта в конструктивное понимание требований проблемной ситуации, и реализует это понимание в продукте творчества.

Специфику структуры, механизмов личностной конфликтности, складывающейся при работе в группе, возможно понять через

содержательно-смысловой анализ осуществления группой конкретных стратегий кооперации [8; 9; 10].

При разработке типологии стратегий кооперации мы опирались на стратегический подход к творческому мышлению и его тренингу методом КАРУС [5; 6].

Общая цель рефлексивного творческого тренинга предполагает актуализацию и развитие у его участников возможности овладения практикой творческого решения, а также развитие возможности осознания предметных, личностных, коммуникативных трудностей как творческих задач и нахождения для их решения адекватных оснований и смысловых опор (как в составе группы, так и самостоятельно). Развивающий эффект обеспечивается системой мероприятий (см. Табл. 1) по насыщению мыслительной среды субъекта, включенного в тренинг, культурными рефлексивными образцами переосмысления проблем, направленных на аксеологическую и познавательную структуру личности, что составляет задачу тренинга. Дополнение задач творческого тренинга личностной проблематикой позволяет не "формировать" творчество, а "культивировать" его в специально создаваемой для этого деятельностной и игровой среде. Предпосылкой, а, следовательно, и возможностью развития субъекта в культурно-рефлексивной среде является наличие инстанции творчества в структуре личности (в качестве одной из ценностей или, по крайней мере, в качестве средства достижения определенных целей).

В соответствии с уровнем личностного и профессионального развития участников тренинга осуществляются две различные по содержанию стратегии культивирования рефлексии. Одна из них основывается на предыдущем опыте профессионально ориентированной личности и направлена на ее самосовершенствование. Культивирование в этом случае опирается на осознанные и дифференцированные представления и знания о себе, своих состояниях и переживаниях, что в процессе решения творческих задач и диалога партнеров с тренером дополняет имеющуюся структуру образов "я" участников тренинга (как "я" творящего" индивидуально, творящего в группе, творящего в культуре) знаниями о механизмах творчества. Данная стратегия требует быстрой ориентировки как от тренера, так и от "учеников" в исторически сложившихся прецедентах творческой работы и в осознаваемых творческих тупиках.

Вторая стратегия призвана к наполнению стихийно-частичного опыта старших школьников посредством освоения центральных представлений о составляющих механизма творчества при помощи специально организованных мероприятий. Остановимся подробно на специфике

Таблица 1. ВИДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ФОРМИРУЮЩИХ ПРОЦЕДУР		
ТИП	ОБЪЕКТ ВОЗДЕЙСТВИЯ	
ВОЗДЕЙСТВИЯ	микрогруппа	макрогруппа
ФОРМИРУЮЩИЕ	приемы обострения проблемно-конфликтной ситуации	самостоятельный анализ проделанной работы
(основные)	приемы углубления актов переосмысления	
ФОРМИРУЮЩИЕ (надстроечные-косвенные и прямые)	Запланированные Процедуры  ситуативные воздействия	творческие  игры
АДАПТИРУЮЩИЕ	приемы повышения самостоятельности испытуемых и реконструкция стихийного образа экспериментатора как ограничивающего личностную свободу	

второй стратегии [7; 8], реализуемой в нашей формирующей серии путем построения рефлексивной среды.

Процедура организации культивирования рефлексивной среды отличается от процедуры формирования какого-либо заданного способа (или системы способов мыслительной деятельности) качеством взаимодействия тренера (учителя) с учеником (учениками), которое со стороны тренера отличается тем, что включает в себя его активность не только по реализации своих рефлексивных эталонов, но и активность по их созданию в ответ на требование ситуации. Ситуации по созданию новых рефлексивных эталонов возможны в случае, когда испытуемые, объединенные в одном намерении "проверить" тренера, создают для него проблемную ситуацию. Обычно такие проверки представляют собой различные задачи с усложненными условиями, либо сложные жизненные проблемные ситуации.

Процесс рефлексивного средообразования начинается с проявления и кристаллизации структуры субъективного проблемно-конфликтного поля участников тренинга посредством фиксации актуализировавшегося в данной ситуации уровня конфликтности и путем его углубления через управление конфликтностью. Исходя из того, что каждая проблемно-конфликтная ситуация (ПКС) требует соответствующего переосмысления, процесс управления преодолением конфликтности представляет собой "побуждение" тренером учеников к открытию рефлексивных сред. Поэтому объективно заданная рефлексивная среда в виде включенных в нее носителей стихийной и организованной рефлексии, метода психологии рефлексии, проблемной

ситуации содержит в себе возможность овладения ею как внутренним рефлексивным механизмом творчества каждого участника. В качестве субъективной рефлексивной среды каждого участника тренинга выступают его партнеры по триаде, в которой совместно решаются задачи. Ее дополняют представители других триад, с которыми индивиды взаимодействуют в процессе работы макрогруппы, а также тренер (тренеры), обеспечивающий процесс активизации. Методический инструментарий тренера представляет собой средства углубления конфликтности и ее снятия (через усиление актов переосмысления). В каждой стихийно возникающей или организованной ПКС тренер призван обнаружить участнику тренинга потенциал возможности ее разрешения путем анализа истоков самой ПКС и применить для этого воздействия на субъекта, соответствующие уровню переживания. Субъектами, на которых воздействует рефлексивная среда, являются участники тренинга и его организаторы (тренер, иногда его помощник). Участники тренинга объединены в триады, несколько триад составляют макрогруппу - основную единицу на которую осуществляются воздействия в творческом рефлексивно-групповом тренинге.

Описанную систему понятий и общих принципов реализует разработанная комплексная исследовательская система активизирующих процедур, суть которых состоит в организации творческих ситуаций, в которых субъект мог бы приобрести опыт, критерии и эталоны творческого саморазвития (см. Табл. 1). Центральным моментом психолого-педагогических воздействий является культивирование рефлексии в ее наиболее целостных формах, учитывая роль групповой (коллективной) рефлексии и необходимость сбалансированности всех типов (интеллектуальной, личностной, коммуникативно-кооперативной) рефлексии.

В состав макрогруппы входит объединение 3-4-х микрогрупп, каждая из которых состоит из 3-4-х партнеров. Одновременная работа в микро- и макрогруппах необходима для того, чтобы служить: 1) оптимальной средой для решения малых творческих задач;

2) основой для реализуемой методом содержательно-смыслового анализа диагностики наличного уровня развития рефлексивных механизмов, использующейся и для констатации, и для обратной связи в подборе активизирующих процедур; 3) определению степени и качества выраженности личностного проблемно-конфликтного поля и образа личности в следующих направлениях: "я - индивидуальность", "я (мы) - члены микрогруппы", "я (мы) - члены макрогруппы", а также обеспечивать: 4) независимость каждого субъекта по отношению к воздействиям, применение которых может разрушить творческую позицию личности; 5) овладение субъектом

собственной конфликтностью как в тренинговой ситуации, так и с выходом за ее пределы в условиях реальных микро- и макрогрупп.

Процесс образования групп может осуществляться в двух направлениях: 1) объединение - образование тренинговой группы путем организации микрогрупп, а затем создания из них макрогруппы; 2) дробление - из первоначально набранной макрогруппы организуются микрогруппы. Участие школьников в образовании групп требует выбора ими объекта (объектов) для идентификации, а также переосмысления этой реальности путем преобразования сложных отношений. Содержание, количество и порядок предъявления задач на каждом из цикла занятий (всего 6-8) являются основой, задающей модели конфликтности субъекта. Эти мероприятия задают предпосылки организации рефлексии, реализация которых осуществляется надстройкой и процедурами, подразделяющимися на запланированные и ситуативные. Базовые (основные), надстроечные и аддитивные мероприятия [9] реализуются в ходе и после завершения процесса составообразования и представляют собой арсенал используемых в исследовании для целей тренинга процедур, проводимых в макро- и микрогруппах.

Строя порядок предъявления задач, можно обеспечить управление развитием коллективной рефлексии посредством усугубления проблемно-конфликтной ситуации и углубления актов ее переосмысления. Усугубление проблемно-конфликтной ситуации достигается с помощью таких условно названных приемов как "задачи - антагонисты" и "сшибка". Первый прием состоит в последовательном предъявлении задач, содержательные модели решения которых строятся на противоположных принципах (например, "Цепь" и "Лодка"). Это провоцирует актуализацию интеллектуальных стереотипов. Второй прием заключается в столкновении оценки испытуемым себя как человека, решающего задачи с легкостью, и фактом большей, чем обычно, субъективной трудности задачи из-за нерешаемости ее в данный момент (применяется в отношении таких участников тренинга, которые имеют завышенную самооценку). Этот прием дискредитирует личностные и групповые стереотипы, углубляя тем самым конфликтность. Проблемно-конфликтная ситуация такого масштаба, созданная основными формирующими процедурами, выявляет для индивидов направления самоизменения и делает их особо чувствительными к реализации внутригрупповых норм совместной деятельности. Углубление актов переосмысления достигается при последовательном предъявлении задач-аналогов (например, "Лодка" и "Ракета" (см. табл. 2), которые помогают испытуемым раскрыть содержательную специфику проблемы без провокации личностной конфликтности.

Таким образом, базовые (основные) воздействия создают предпосылки для организации рефлексии, а их реализация осуществляется надстроечными процедурами.

<p>ТЕКСТЫ ЗАДАЧ-АНАЛОГОВ</p> <p>"Л о д к а". К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы на ней ехало не более одного человека и чтобы потом она была доставлена назад на то же самое место.</p>	<p>Таблица 2</p> <p>"Р а к е т ы" Две ракеты летят навстречу друг другу одна со скоростью 9000 км/ч, вторая со скоростью 21000 км/ч. Их стартовые площадки находятся на расстоянии 13170 км одна от другой. Какое расстояние между ракетами будет за 1 минуту до столкновения?</p>
---	--

Надстроечные процедуры подразделяются на з а п л а н и - р о в а н н ы е (проводящиеся обязательно и неоднократно) и с и т у а т и в н ы е (осуществляемые в различные актуальные для испытуемых моменты решения).

К запланированным воздействиям относятся следующие процедуры, каждая из которых вносит свой специфический вклад в развитие системы рефлексии как механизма самосовершенствования личности в процессе групповой работы

1) беседы о различных вопросах творчества, месте, роли и границах эффективности индивидуальной и совместной работы. Вопросы в каждой беседе предъявляются в порядке от общего к частному с целью обратить внимание испытуемых на ограниченность своих представлений. В случае необходимости тренер знакомит их с научным пониманием творчества и совместной деятельности. Так например, вначале обсуждается вопрос о том, что такое творчество, а затем - что такое творческая задача или какие области творчества существуют;

2) групповое знакомство с протоколами решения задач (со своими и чужими), их анализ, выполнение различных заданий на этом материале. Выполнение заданий с протоколами речевой продукции преследует ряд целей: во-первых, научить испытуемых отличать в процессе решения свои намерения, планы от групповых, свои - от партнеров по решению и учитывать необходимость их согласования, т.е. осваивать психологические реальности "я", "мы", "вы", "они"; во-вторых, развивать у участников формирования перспективную, ретроспективную и ситуативную рефлексия на взаимодействие, взаимопонимание, групповое и индивидуальное

самопостроение, на интеллектуальные новообразования и содержания, т.е. способствовать организации внутреннего рефлексивного плана, схватывающего всю ситуацию по снятию и преодолению конфликтности. Для достижения этих целей в процессе обработки своих и чужих протоколов предусмотрены следующие задания: а) самостоятельное установление значения некоторых содержательных и смысловых образований, запечатленных в тексте; б) разработка критериев целостности своих и чужих ответов, отдельных высказываний; в) определение принадлежности, уместности вступлений в решение, включения или исключения участника, макрогруппы, микрогруппы; г) восстановление ключевых вступлений, специально исключенных из протокола; д) самостоятельное различение этапов и полюсов продвижения в содержательно-смысловом и коммуникативно-кооперативном плане и т.д.;

3) выработка советов и принципов, необходимых для совместного решения подобного рода задач и взаимодействия партнеров в группах и установление границ применимости выработанных средств. Выработанные самостоятельно принципы творческого решения и советы выполняют регулирующую функцию более эффективно, чем предложенные извне;

4) персонализация (опредмечивание) различных психологических качеств, приемов, способов творческой личности в конкретных людях и персонажах. Это задание способствует более глубокому усвоению того нового, что создано испытуемыми в процессе эксперимента через работу каждого из партнеров над созданием индивидуального личностного смысла полученных инноваций. В дальнейшем при ситуативных затруднениях ученика тренер может помочь ему следующими вопросами: "Как поступил бы твой "герой" в этой ситуации?", "Что он подумал бы о тебе?"

Специфика ситуативных воздействий заключается в том, что они могут как заготавливаться тренером заранее, так и порождаться и предъявляться им в процессе выполнения учеником заданий, но осуществляются обязательно в ситуации, актуальной для субъекта, причем влияние может быть оказано как на отдельного испытуемого (поглощенного ситуацией действия), так и на группу непосредственно включенных в деятельность партнеров с целью акцентирования внимания на важных со стратегической точки зрения моментах.

Развивающие воздействия обоих видов (запланированные и ситуативные) могут осуществляться как п р я м ы м, так и к о с в е н н ы м путем. Применение косвенных воздействий необходимо с целью более полного включения механизмов переосмысления и определения места и границ этих способов, новых для жизни в целом, а также в качестве дополнительной меры,



не допускающей включения механизмов защиты, блокирующих процесс творческого саморазвития личности.

Методическая задача адаптации испытуемых к воздействиям тренера, снимающая эффект "подопытного кролика", влияние которого затрудняет личностное общение экспериментатора и испытуемого и, следовательно, снижает эффективность процесса формирования, достигается при занятии тренером следующей позиции 1) обращения к участникам будущего эксперимента с просьбой о помощи; 2) паритетности (проявляющейся в недирективности предлагаемых заданий). Обеспечение самостоятельности испытуемых путем увеличения количества участников формирования; предоставления испытуемым возможности уединиться в моменты принятия ими решений о дальнейшей стратегии участия в эксперименте; самостоятельного выбора времени решения и сложности зачетной задачи в каждом формирующем занятии; предоставления возможности сообщать о конкретных носителях качеств, необходимых творческой личности в форме псевдонима.

Базовые мероприятия в макроруппах представляют собой: анализ проделанной работы, который происходит без тренера в составе одной-двух микрогрупп. Для самостоятельной работы используется прослушивание и анализ протоколов решения своей и других микрогрупп, составление стенограммы решения зачетной задачи в каждом из формирующих занятий, разработка моделей совместного решения и их совершенствование, самостоятельное решение нерешенных ранее задач. Интенсивность самостоятельного выполнения этих заданий дает информацию о степени интереса, проявляемого участниками к процедуре тренинга. Общая цель основных (базовых) процедур в макрогруппе - овладение процессами отождествления - разотождествления типа "мы - они", их своевременное употребление; обнаружение своих интересов, различение их от групповых, интересов других участников.

Надстроечные мероприятия в макрогруппах включают в себя творческие игры, решение коммуникативных задач, игры-жизненные ситуации, консультации. Общей целью надстроечных мероприятий в макрогруппе является сближение представлений о творчестве, проблемно-конфликтной ситуации, рефлексии, полученных и освоенных в тренинге, с проблемными ситуациями повседневности.

Взаимопересечение базовых и надстроечных мероприятий как в микро-, так и в макрогруппах, а также чередование заданий позволяет тренеру обеспечивать гармоничное сочетание игровых и деловых аспектов тренинга; поддерживать и контролировать рефлексивную среду как в ситуации своего актуального влияния на обучаемых, так и вне его; опираться на результаты

инициативы участников, возникающей у них как во время работы с тренером, так и при самостоятельном выполнении заданий.

С целью диагностики изменений, произошедших в результате творческого рефлексивно-группового тренинга, применяется система показателей продуктивности совместного творчества [13]. Экспериментальная апробация методики культивирования групповой рефлексии показала, что как для групп школьников, так и для групп профессионалов характерно достоверное ( $p=0,05$ ) повышение продуктивности по показателю конвергентности - степени близости полученного при решении малой творческой задачи ответа к точному. В среднем для группы профессионалов (взрослых-изобретателей), принимавших участие в формировании, при решении констатирующей задачи (до тренинга) показатель конвергентности составлял 89,2%, а зачетной (после тренинга) - 100%. Для серии школьников - соответственно 36,8% и 91,1%.

Использование описанной методики целесообразно в рамках психологической службы в школе, так как наибольший эффект формирования рефлексивных механизмов творчества получен на группах школьников-старшеклассников.

#### ЛИТЕРАТУРА.

1. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // *Вопр. психологии.*- 1980.- N1.- С. 31-38.
- 10.Найденов М.И. Групповая рефлексия и стратегии кооперации в решении творческих задач // *Теоретические и экспериментальные проблемы психологии в современных условиях: Тез. докл. к VII съезду Общества психологов СССР.*- М., 1989.- С. 138.
- 11.Найденов М.И., Найденова Л.А. Методика диагностики рефлексивно-группового потенциала // *Психологическая наука и общественная практика: Тезисы докладов IV Всесоюзной школы-семинара молодых психологов.*- М.: АН СССР, 1987.- С. 216-218.
- 12.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.

13. Найденев М.И. Групповая рефлексия при решении творческих задач как фактор готовности к интеллектуальному труду.- Дисс. ... канд. психол. наук.- Киев, 1990.
14. Семенов И.Н. Методика исследования личности в группе при коллективном решении творческих задач // Личность в психологическом эксперименте .- М, 1973.- С. 94-115.
15. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности // Вопр. психологии.- 1983.- N2.- С. 35-42.
16. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии // Вопр. психологии.- 1985.- N 3.- С. 31-49.
17. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: системно-психологическая модель и содержательно-смысловой метод ее изучения // Словарь разработчика систем "человек-ЭВМ" / Под ред. Ю.А.Скорина.- ОфАП Минвуза СССР, инв. NM87150 от 23.03.1987 г.- М., 1987.
2. Гаджиев Ч.М. Социально-психологические проблемы коллективного творчества.- Баку: Изд-во "ЭЛМ", 1982.- 63 с.
3. Гаджиев Ч.М. Организация коллективного изобретательства. // Исследование проблемы психологии творчества / Под ред. Я.А.Пономарева.- М.: Наука, 1983.- с. 266-249
4. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопр. психологии.- 1980.- N5.- С. 112-117.
5. Моляко В.А. Психология творческой деятельности.- Киев: Знание, 1978.- 46 с.
6. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.- Киев: Рад. школа, 1983.- 94 с.
7. Найденев М.И. Исследование особенностей совместного решения творческих задач // Учебная деятельность и творческое мышление: Тез. докл. и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции по проблемам формирования творческого мышления.- М.- Уфа, 1985.- Ч.1.- С. 77-79.

8. Найденов М.И. К проблеме формирования стратегий и групповой рефлексии // Научно-техническое творчество: Проблемы эврилогии: Тез. докл. республиканской конференции.- Рига, 1987.- С. 137-139.
9. Найденов М.И. Типология стратегий кооперации при совместном творчестве. // Творчество и педагогика. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Секция IV Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии.- М., 1988.- С. 198-202.