

## ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА КАК СРЕДСТВО РЕФЛЕКСИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Переход к рыночным отношениям означает прежде всего изменение требований к субъекту профессиональной деятельности как профессионалу. При этом образование не успевает за требованиями рынка. На недостаточность как традиционных методов, так и методик, используемых в социально-психологических технологиях для решения задачи совершенствования целостного профессионального мастерства, указывают многие исследователи. Так, например, А.А. Реан отмечает, что подготовка кадров управления (как профессионалов, деятельность которых разворачивается в ситуации, характеризующейся как информационно-проблемная и личностно-конфликтная) не может исчерпываться обучением тому или иному предметному знанию, необходимому для информационного обеспечения принятия управленческих решений, поэтому важно более широкое культивирование креативно-рефлексивных способностей обучаемых, равнозначных качеству и ответственности принимаемых производственных решений и соответствующих системе профессиональных ценностей [9]. Успешное становление субъекта профессиональной деятельности все больше зависит от его способности адекватно оценивать себя и свою профессиональную деятельность, т. е. от того, в какой степени человек способен к рефлексии всех значимых аспектов своей профессионализации. Частным аспектом этой способности является рефлексия профессиональных ценностей, актуальных для человека в настоящий момент, осознание ценности себя как профессионала, своей профессиональной биографии, своего места и роли в организации. Сложившаяся система повышения квалификации не предусматривает рефлексии профессионального и должностного пути специалиста и значимых для него профессиональных ценностей. Вновь получаемые знания не интериоризируются в систему рефлексивных связей субъекта, оставаясь на уровне информации. В результате не происходит поэтапной

преemptивности и осознания собственной позиции в профессиональном развитии и должностном росте.

Теоретическая роль рефлексии в психическом развитии учитывалась Л.С. Выготским, считавшим, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании» [4, с.141]. и С.Л. Рубинштейном, который подчеркивал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [11, с.260].

Конкретизация представлений о рефлексии применительно к практически важным задачам обучения служила необходимой предпосылкой создания способов их научного решения. «Разработка проблемы развития рефлексии в процессе самостоятельной работы учащихся, – писал Б.Г. Ананьев, – имеет большое значение для правильной постановки вопросов воспитания и самовоспитания ума» [1, с.127].

В качестве эффективного методического приема ведения учебных занятий мы предлагаем диалог, позволяющий осуществить рефлексию профессиональных ценностей.

*Диалог* – попеременный обмен репликами (в широком смысле репликой считается и ответ в виде действия, жеста, молчания) двух или более людей. Каждая реплика диалога – единица речи индивида – имеет предметную отнесенность (высказывание о чем-то) и социальный характер (обращена к собеседнику, регулируется микросоциальными отношениями между партнерами). Диалог онтогенетически предшествует внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование, а тем самым и на сознание в целом [8]. Для нас особенно важно понимание диалога как способа организации общения между участниками, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон. Все это снижает сопротивление новой информации, устраняет эмоциональную предвзятость, позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многовариантность решений большинства проблем.

Научное понятие диалога (в отличие от житейского понимания) заимствовано отечественной психологией из искусствоведческих трудов М. М. Бахтина и философских – П.А. Флоренского. Диалог, по мысли М.М. Бахтина – не просто средство, а само бытие человека. «Быть – значит общаться диалогически... Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [2, с. 338–339]. Суть мысли М.М. Бахтина состоит в «отношении одного сознания к другому сознанию именно как к *другому* (выделено мной.– *И.Н.*)» [3, с.77–78].

Дальнейшие исследования указанного феномена представлены в работах Н.И. Бетчука, О.С. Анисимова и др. В диалоге человека с самим собой или с *другим* происходит выработка, корректировка и поддержание отношения к себе. Вообще, мыслительный процесс – в силу диалогичности (или полилогичности) сознания человека – включает моменты обращения к воображаемому собеседнику, рефлексии, аутокоммуникации (Л.И. Анцыферова). Этот факт стал исходным пунктом для двух направлений исследований. Первое касается изучения стадий формирования рефлексии на разных уровнях возрастного развития (у взрослых и детей). Здесь обнаружена определенная последовательность стадий формирования рефлексии в ходе мышления как процесса (Н.И. Бетчук). Второе направление – это анализ мышления в условиях диалога, в ситуации совместного решения задач (А. В. Брушлинский).

Достоинство диалога как метода обучения заключается: 1) в эмоционально интеллектуальном сопереживании, сомышлении, содействии и т.д; 2) глубине понимания материала; 3) большем познавательном и профессиональном интересе; 4) в творческом и игровом характере проведения занятий. Основные недостатки: 1) меньшая, по сравнению с традиционной лекцией, информативность занятия; 2) необходимость учета специфики содержания учебного материала, общих задач подготовки специалиста. Диалог усиливает требования к таким элементам подготовки занятия, как расчет времени, которым располагает преподаватель, и соответствие материала особенностям состава учащихся.

На современном этапе развития педагогики как науки существует множество классификаций методов проведения занятий с использованием

элементов диалога. Так, например, Н.И. Шевандрин предлагает следующую: лекция-беседа, или диалог с учащимися; лекция-дискуссия; лекция с интенсивной обратной связью и т.д. Мы предлагаем свой подход – игру как средство ведения диалога.

Для игровых методов вообще характерно наличие следующих основных компонентов:

1. *Ситуационный* компонент – задает контекст, в котором разворачивается игровая деятельность, направленная на анализ предложенной ситуации, преодоление выявленных в ней проблем в условиях игрового моделирования ее управления. Здесь возможны варианты преваширования различных компонентов осуществляемой деятельности (анализ предметных отношений, морального выбора, управление ситуацией) при сохранении ситуации как исходной посылки. Игры, преимущественно нацеленные на разрешение ситуации, относятся к ситуативным.

2. *Ролевой* (позиционный) компонент – задает роли или обеспечивает реализацию позиций участников с целью развития их способностей к взаимодействию с другими людьми, формирования стереотипов профессионального поведения и его коррекции в общении с окружающими. Игры, ведущим элементом которых является формирование коммуникативной составляющей профессионального мастерства, принято относить к ролевым.

Широко распространены также комплексные игры, сочетающие в себе оба компонента как равносущественные. Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия, отношения специалистов, игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления.

Предлагаемый нами диалог-игра может носить развивающий, обучающий и диагностический характер.

Диалог-игра путем изначального включения формируемых навыков в контекст целостной профессиональной деятельности и обеспечения условий для возникновения событийного компонента профессионального мастерства позволяет достаточно эффективно решать целый ряд задач, труднодостижимых в условиях традиционной организации процесса подготовки профессионалов. Сюда относятся: формирование личностной со-

ставляющей профессионального мастерства, включающей в себя умения и навыки взаимодействия и общения в процессе коллективной мыслительной и практической работы; выработка у обучаемых целостных представлений о технологическом составе профессиональной деятельности на основе развития навыков системного мышления; воспитание профессионально важных личностных качеств, основывающихся на профессиональных мотивах и интересах, на понимании специалистом своего места в профессиональном мире и включающих в себя способности к индивидуальному и совместному принятию решений, а также «ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива, общества в целом» (А.А. Вербицкий).

Поскольку в ходе диалога-игры участник взаимодействует с исполнителями других ролей, знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. Иначе говоря, знания не только усваиваются впрок, для будущего, но и обеспечивают игровые действия участника в реальном процессе игры, где обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию – навыки взаимодействия с партнерами, и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, т. е. развивает личностные качества, ускоряет процесс социализации. В процессе игры осваиваются нормы профессиональных и социальных действий – нормы отношений в коллективе производственников. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, устанавливает контакты с партнерами, соотнося свои интересы с их интересами, и таким образом через взаимодействие с коллективом познает себя.

В диалоге-игре определенные средства позволяют достигать наибольшего приближения к ситуации, когда развитие профессионала детерминировано системно и при этом не игнорируется его уникальность. Действия участников диалога-игры, направленные на изменение параметров ситуации, принимаемые ими решения апробируются в безопасных условиях учебной ситуации, что, кроме очевидных экономических преимуществ, снижает уровень импульсивности в реальном поведении субъектов профессиональной деятельности.

Адекватная информационно насыщенная среда диалога-игры дает участникам структурированный запас знаний, содержащихся в текстовой (знаковой) и образной форме, что, как показывают данные пилотажного исследования, увеличивает вариативность поведения и прочность приобретаемых навыков и умений в реальных ситуациях.

Еще одной особенностью приобретаемых в диалоге-игре знаний, навыков, умений, всего опыта в целом следует признать их личный, «прожитый», связанный с эмоциональными переживаниями характер. Отметим, что в силу перечисленных особенностей получаемые в диалоге-игре продукты (установки, отношения, изменения «Я-концепции», знания, умения, навыки) обладают значительной прочностью и генерализованностью, т.е. возможностью применения в широком диапазоне ситуаций. Интегрированность получаемых знаний с умениями, навыками, установками и особенностями протекания психических процессов, их полимодальная представленность в памяти определяют степень переноса результатов тренинга в реальный профессиональный контекст и меру сопротивления изменений, происшедших на индивидуальном, субъектном и личностном уровне профессионала, влиянию среды.

Не менее важным отличием диалога-игры от традиционных методов подготовки специалистов является его принципиальная направленность на объективацию поведения и деятельности профессионалов. Основным средством объективации выступает обратная связь. Традиционное обучение не обеспечивает возможности получить информацию о том, насколько адекватными, эффективными будут передаваемые знания в практике. Профессионалы приобретают знания, а через какое-то время, чаще всего неопределенное, могут убедиться в их применимости; к тому времени подвергаются воздействию механизмов забывания и интерференции с различными событиями в жизни субъекта подготовки. В диалоге получаемая информация незамедлительно соотносится с деятельностью и поведением, на основе чего осознаются преимущества и дефициты имеющихся у профессионала навыков и умений, способов решения проблем.

Идея диагностической ценности практического действия не нова и имеет длительную историю. Известны примеры отбора претендентов на

административные, военные, жреческие должности в Древнем Египте, Греции, Китае. Наивные с точки зрения современника, эти процедуры отбора тем не менее опирались на полученные эмпирическим путем представления о качествах и умениях, необходимых претенденту на управленческую позицию, уровень проявления которых фиксировался одним или несколькими опытными «экспертами». Значительная роль в накоплении опыта диагностики подобного рода принадлежит практике ситуационного тестирования, получившего развитие в США в годы второй мировой войны (вопросы ситуационной диагностики освещены в работах М. Холбрука, М. Райана, А. Сиджела).

Ценность диагностики, проводимой в рамках диалога-игры, заключается в повышении уровня самосознания каждого участника, создании дополнительной мотивации к саморазвитию и самокоррекции, что улучшает результаты переноса произведенных в диалоге-игре изменений в профессиональную реальность.

Система оценивания в процессе диалога-игры подразумевает контроль и самоконтроль принимаемых решений, предполагает и обеспечивает содержательную оценку, соревновательный характер игры, позволяет оценивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп. Такая система оценки должна строиться прежде всего как система самооценки играющих, а затем – как система оценки ведущим.

Разбор игры ведущим и рефлексия ее участников по поводу их навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры – это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактические ее результаты.

На данном этапе развития психологического знания не изучены возможности использования диалога как эффективного средства рефлексии профессиональных ценностей в обучении взрослых, однако показана невозможность осуществления рефлексии без преобразования сознания субъекта, без его саморазвития, без «выхода» за пределы собственного опыта. Рефлексивно-инновационные механизмы обеспечивают не только

потенциальную, но и реальную открытость человека новому опыту, другому человеку, самому себе.

Вообще, с позиций рефлексивной психологии развитие мастерства невозможно вне творчества, культивируемого путем активизации рефлексивно-инновационных процессов в мышлении, общении и деятельности. Для этого требуется создание рефлексивной среды: в мышлении – проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности – установки на кооперирование, а не на конкуренцию (Л.А. Найденова, М.И. Найденов), в общении – отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя (Л.А. Петровская и др.).

Признаками реализации рефлексивно-творческой модели в обеспечении развития профессионального мастерства являются, по крайней мере, следующие три:

1. *Структурный* признак, который отражает сотворческую позицию субъектов, взаимодействующих в трудовом процессе. Этот признак проявляется в критичности относительно своего и чужого опыта и в цели деятельности субъектов; имеется в виду не столько важность профессиональной находки и даже не совместный результат деятельности, сколько процесс совместного поиска, когда каждый занимающий сотворческую позицию выступает для другого гарантом развития.

2. *Процессуальный* признак, проявляющийся в том, что взаимодействие субъектов сотворчества строится не только как взаимообмен опытом, но и как взаимное преобразование и достраивание друг друга как целостных личностей. Каждый участник является катализатором для развития другого.

3. *Функциональный* признак, состоящий в том, что для субъектов развития профессионального мастерства каждая находка, каждый случай инновации становится лишь поводом, выходом в иное знание, но не правилом, не окончательной истиной.

Если рефлексия – цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое [7], то профессиональная рефлексия – та же внутренняя работа, которая предос-



твляет возможность вносить коррективы в свою профессиональную деятельность, управлять ее влиянием на собственную личность.

Процессом профессиональной рефлексии можно и нужно управлять, т.е. сознательно влиять на него, причем тоже профессионально, учитывая этапы непрерывного образования. Отсюда и насущная необходимость для дополнительного образования разработать психотехнологию учебного диалога, побуждающего к рефлексии профессиональных ценностей, адаптировать ее в профессиональном обучении взрослых, исследовать ее эффективность как средство рефлексии профессиональных ценностей.

При этом под ценностями мы понимаем ценности, связанные с профессиональными устремлениями человека, с выполняемой профессиональной деятельностью и образующие специфическую систему профессиональных ценностей (А.К. Маркова) [6]; под рефлексией – переосмысление человеком отношений с предметно-социальным миром, актуализирующееся в результате общения с другими людьми и активного усвоения норм и средств различных деятельностей и выражающиеся, с одной стороны, в построении новых образов себя-профессионала, которые реализуют в виде поступков, а с другой – в выработке более адекватных знаний о мире ценностей с их последующим воплощением в виде конкретных действий [10, 11].

Рефлексия не сводится к констатации наличия или отсутствия профессиональных качеств, ценностей; она, прежде всего, стимулирует их развитие, обогащение. Собственно, именно этому и призван служить учебный процесс, когда знания и умения воспринимаются и вырабатываются сознательно, прицельно, из внутреннего побуждения к самосовершенствованию.

Процесс рефлексии противостоит процессу стереотипизации ведущих сфер профессиональной деятельности: интеллектуальной, инструментальной и коммуникативной. Каждая из этих сфер включает множество операций и приемов в период овладения профессиональной деятельностью специалист попадает в ситуацию относительной неопределенности, так как перед ним широкий выбор средств профессиональной деятельности. Снять эту неопределенность можно, сделав выбор и ограничив свой репертуар

определенным набором средств; в результате невыбранные средства попадают в зону «опущения». Рефлексия же помогает регулярному пересмотру своего профессионального арсенала, отказу от средств, утративших свою эффективность, и обновлению репертуара за счет новых.

По мере того как человек движется в своем личностном и профессиональном развитии, последовательно обогащаются возможности, изменяются конкретные задачи, на решение которых направлена рефлексия. Рефлексия позволяет познать себя и во многом способствует развитию человека. Развитие рефлексии у человека проходит в процессе диалогов. Внутренний диалог с самим собой или с *другим* дает человеку возможность встать в позицию исследователя по отношению к самому себе.

Рассмотренные Л.С. Выготским [5] взаимопереходы форм внешней речи как речи для других, внутренней речи как речи для себя и мышления, предполагающего зарождение мысли из мотивирующей сферы сознания, являются по мнению Г.Л. Будинайте и Т.В. Карниловой, существенным доказательством того, что вербализация не должна пониматься только как внешняя форма речевого отражения, выражения или названия мысли. Это верно уже для тех мысленных структур, в которых предполагается мысль о чем-то другом, а не о себе. При обращении мысли на себя самого, на свой внутренний мир и свои ценности конструктивная роль форм вербализации должна быть еще более выраженной, поскольку найти критерии осмысления и осознания своих ценностных образований при опоре на них же самих весьма проблематично, если только не сводить план самосознания к самоопределению. Осмысление собственных личностных ценностей тем более не может быть представлено как их «вызывание» или «называние», так как решение задачи по поиску смысла не сводимо к функции вербализации. Перевод значений из плана индивидуальной представленности в план внешней речи предполагает также подключение к личностным ценностным структурам планов надындивидуальных значений, «культурного резерва», в том числе нормативно-ценностных шкал, бывших до этого только «знаемыми».

Чтобы как-то отнестись к собственным ценностям, субъекту надо не только почувствовать или пережить их, но и осмыслить. А осмысление

подразумевает объективирование их как минимум в плане внутренней речи. При этом план внешней вербализации может давать субъекту те точки опоры, в соотнесении с которыми решение этой задачи приобретает характер принятия или отвержения осознанных ценностей как «своих» или «чужих», желательных или отрицаемых в контексте более высоких уровней осознания «Я- концепции».

Процесс рефлексии профессиональных ценностей можно интерпретировать как экстерииоризацию и последующую интериоризацию системы рефлексивных связей субъекта с другими людьми, основывающуюся на способности к мысленному отражению позиции другого или представлений других об особенностях видения профессиональных ценностей.

В ходе аналитического исследования проблемы рефлексии нами были выделены психологические условия, которым должен соответствовать диалог как эффективное средство рефлексии профессиональных ценностей:

- ввод обучаемых в проблемную ситуацию либо непосредственное предъявление содержания проблемной ситуации и заказ на ее снятие;
- задача на снятие проблемной ситуации, которая требует в ходе рефлексии выявить причину затруднений;
- соблюдение требования каузальности или ясности перехода от одной реплики к другой по принципу причинности;
- использование образца кооперативно организованной рефлексии, что поможет избежать субъективности, случайности исходных точек зрения и эгоцентричности;
- осуществление работы проектно-сценарного типа;
- учет того, что весь «текст» автора, т.е. иерархия ценностей, неизменным; может оставаться сохраняемым, трансформации подвергается процесс понимания и вовлекаемого в него сознания, точнее, содержания сознания понимающего.

Таким образом, опираясь на выделенные критерии, мы предполагаем, что если учебный диалог соответствует вышеуказанным психологиче-

ским условиям, то он может выступать эффективным средством рефлексии профессиональных ценностей.

Еще К. Левин пришел к твердому убеждению, что большинство эффективных изменений в установках и ценностях личности происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Он утверждал, что, для того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные формы поведения и выработать новые, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие. Помимо того что в групповой работе участники обучаются, наблюдая поведение друг друга, они получают возможность для немедленного осознания происходящих эффектов в группе и в собственном поведении. Изменения в предпочтениях выборов одних и тех же ценностей до и после инициации их обыгрывания на вербальном уровне могут служить индикаторами изменений самих ценностных критериев на основе рефлексии профессиональных ценностей.

Сам диалог использовался с целью рефлексии профессиональных ценностей, активизации познавательной деятельности, выявляющей возможные обоснования следствий принятия тех или иных мнений и обеспечивающей необходимую полноту круга обсуждаемых тем и достаточную степень обобщенности высказываний участников.

В диалоге большая роль отводится ведущему, который должен выполнить следующие рекомендации: 1) сформулировать цель и тему диалога (что обсуждается, зачем нужен диалог, в какой степени следует решить проблему и др.); 2) установить время дискуссии (20, 30, 40 мин и более); 3) заинтересовать участников дискуссии (изложить проблему в форме некоторого противоречия); 4) добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками, проверив это контрольными вопросами или попросив участников задавать вопросы; 5) организовать обмен мнениями; 6) активизировать пассивных (обратиться к молчащему с вопросом, с просьбой помочь); 7) собрать максимум предложений по решению обсуждаемой проблемы; 8) не допускать отклонений от темы (тактично останавливать, напоминать о целях диалога); 9) уточнять неясные положения, пресекать оценочные суждения о личности участников; 10) помогать группе, если это необходимо, прийти к согласованному мнению; 11) в конце занятия произ-

вести четкое подведение итогов, помочь в формулировке выводов, сопоставлении целей диалога с полученными результатами, подчеркнуть вклад каждого участника в общий итог, похвалить, поблагодарить участников.

Автор в качестве ведущего организовал диалог среди знакомых друг с другом членов учебной группы. Специальной функцией руководителя, помимо процедурных (вовлечение всех участников с помощью процедуры высказывания по кругу, активизация хода обсуждения, регулирование эмоциональных проявлений и т.п.), являлось формулирование краткого резюме после каждого высказывания участников диалога. Это имеет особое значение, поскольку такое краткое обобщение не только облегчает восприятие данной позиции остальными участниками, но и одновременно объясняет самому говорившему «внешний», «звучащий» смысл его утверждений; это может восприниматься им самим как открытие. Часто таким субъективным открытием становится само существование разных мнений или разных следствий из высказываний.

Перед началом занятия рекомендуется выполнить упражнение, направленное на освоение сути процесса рефлексии, на отработку навыка рефлексии, самодиагностики состояния, помогающее настроиться на дальнейшую работу. Ведущий предлагает всем сесть в круг и просит каждого участника выразить свое состояние в данный момент, указав, что делать это можно в любой форме – вербально или невербально, рисунком или графиком на листе бумаги. Затем через 3 – 5 мин участники анализируют свое настроение, по возможности определяя причины и пути его изменения.

Экспериментальная процедура включает 4 этапа. Это:

- проведение самодиагностики личностных ценностей до начала диалога;
- организация учебного диалога, направленного на рефлексию профессиональных ценностей в соответствии с разработанной психотехнологией;
- проведение повторной самодиагностики ценностей;
- использование в конце занятия адаптированной методики «Незаконченные предложения», направленной на актуализацию рефлексивной мысли.

Схема эксперимента включает сопоставление матриц близости, построенных по результатам попарных сравнений ценностей в экспериментальных группах (лица, участвующие в диалоге) и в контрольных (наблюдавшие за диалогом) до и после диалога.

Выделяются:

- индивидуальные иерархии ценностей каждого участника;
- по среднеарифметическому показателю – срезы групповых предпочтений (и присваиваются ранги; наиболее часто выбираемые профессиональные или жизненные ценности получают больший ранг);
- на основе использования процедур сравнения средних показателей – показатели сдвига в иерархии ценностей до и после диалога.

Для оценки глубины рефлексии по методике «Незаконченные предложения» используется метод контент-анализа и выделяются категории:

- профессиональный признак (индикаторы: менеджеры, социальные работники);
- отношение (индикаторы: к изменениям в себе, к изменениям в других либо без четкого указания адресата изменений, к процессу диалога в целом);
- смысловая нагруженность незаконченного предложения (индикаторы: в зависимости от интерпретации незаконченного предложения).

В основе диагностической процедуры лежит методика изучения направленности личности, позволяющая определить степень направленности личности по десяти ее видам: на себя, на объект, на группу, на позицию, на сохранение отношений, на обособление, на самоутверждение, на другого человека, на дело, на самореализацию – и реализующаяся путем определения отношения обследуемого к суждениям, выражающим различные ценности. Всего используется 50 таких суждений. В первую очередь участник выбирает из них те, которые содержат значимые для него ценности. Далее из отобранных выбирает 10 суждений, содержащих наиболее важные ценности, и записывает их номера, располагая в порядке убывания их значимости.

На втором этапе процедуры исследования ведущий предлагает каждому участнику написать список собственных профессиональных ценностей в течение 5–10 мин. Затем по кругу каждый из членов группы зачиты-

вает свой список, одновременно анализируя и объясняя для других значимость вписанной ценности; остальные при этом добавляют недостающие у себя в списке профессиональные ценности. Таким образом, у каждого оказывается одинаковый список профессиональных ценностей.

Далее ведущий предлагает участникам в течение 3 – 5 мин проранжировать профессиональные ценности по степени значимости для себя. Вновь по кругу зачитывается список уже проранжированных профессиональных ценностей; проводится аргументация для ценностей, занявших первое и десятое место. Ведущий акцентирует внимание на том, что список профессиональных ценностей был у всех одинаков, а их значимость для каждого индивидуальна.

Затем ведущий приглашает выйти к доске двух участников, имеющих максимально различную иерархию ценностей. Им излагается профессионально значимая ситуация и ставится задача: в ходе диалога выработать единую иерархию ценностей, используя при этом проектно-сценарный принцип (т.е. участник должен заранее попытаться представить себе, как нужно будет выступать, что говорить и в какой последовательности; как и на основании чего он будет реагировать на действия и мыслекommunikативные проявления будущих партнеров). Необходимо помнить, что проблемная ситуация возникает в случае, если у человека есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решить задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Важным условием активизации рефлексии у участников является прием ротации, направленный на организацию двукратной смены позиций участниками. Первая смена позиций участников производится с окончанием групповой работы и началом общего обсуждения, в ходе которого игроки осуществляют предметную, конструктивную работу по поиску решения проблемы, тогда как на общем обсуждении из позиции конструктивно работающих людей они переходят в позицию критиков.

Вторая смена позиций игроков и, как следствие этого, изменение режима их деятельности происходит в момент окончания общего обсуждения и начала занятия по «групповой рефлексии» в итоге. Если при общем

обсуждении организуются процессы понимания, критики и оценки предметного содержания в решении проблем, то при «групповой рефлексии» анализу подвергаются способы организационных взаимодействий между участниками, анализируются степень успешности работы и допущенные ошибки.

Выполняя предметную конструктивную работу, человек оказывается психологически включенным в ее процесс, он как бы растворяется в деятельности, отождествляется с нею. В такой позиции, подчиняясь внутренним законам движения и развития мышления и деятельности, работник часто не может объективно оценить возникающие противоречия, получаемые результаты и обобщенные способы взаимодействий.

Переходя в рефлексивную позицию, участники начинают видеть способы собственной деятельности в качестве отстраненного предмета или психологически отчужденной вещи, т.е. со стороны. В этом случае мыслительная работа становится независимой от цели, направленной на получение результата, и, освобождаясь от этой направленности, начинает свое движение с ориентацией на свободное развитие. Мысленно поворачивая собственную деятельность, как своеобразный многогранник, различными гранями по отношению к своему сознанию, участники получают возможность отмечать ошибки, несоответствия в своей работе, осуществлять поиск новых способов деятельности. В результате у участников формируется потребность в развитии и отказ от шаблонных методов разрешения проблемы. На следующем этапе уже новая деятельность подвергается рефлексивному анализу. Такой многоступенчатый процесс, проходящий через отрицание предыдущих способов деятельности и мышления, отрицание отрицания, можно назвать приемом рефлексивной спирали развития. Для эффективного участия каждого игрока и организатора необходимо владеть средствами оперативной оценки собственных способов воздействия на игровую ситуацию и подчинения ее необходимым целям, выработки обоснованной и непротиворечивой позиции, занимаемой в диалоге, адекватного понимания занимаемой позиции партнером и его аргументации, способов анализа возникающих ситуаций.



В диалоге актуализируются также три стадии становления рефлексии в мыслительной деятельности человека. На первой стадии рефлексия осуществляется в форме оценок и санкционирования возникающих вариантов решения проблемы. Рефлексивные акты связаны с экспликацией оснований оценок и санкций, отражающих меру реализации смысловой установки в продуктах пробующих действий субъекта. Тем самым рефлексия включается в процесс формирования цели. С формированием цели (вторая стадия) рефлексия приобретает характер контроля за процессами достижения цели и связана с осознанием возможностей достижения целей. На третьей стадии происходит резкое расширение возможностей рефлексивного управления деятельностью. Это связано с тем, что субъект теперь сознательно предвосхищает, отражает не только прямые, но и эвентуальные продукты деятельности. В нашем случае это достигается, главным образом, посредством приема восприятия ситуации глазами оппонента. Отражение эвентуальных продуктов позволяет обоснованно оценивать целесообразность реализации того или иного варианта развития деятельности, управлять процессами целеполагания, активно выдвигать основания развития деятельности в том или ином направлении.

После того как диалог по вышеперечисленным этапам осуществляется двумя испытуемыми, остальным присутствующим предлагается критика представленной концепции, поскольку такая обратная связь более достоверна и может оказать значительное влияние, в силу того что исходит от большинства участников. Важно, чтобы обратная связь проходила в атмосфере взаимной заботы и доверия, так как только такая обратная связь позволяет участникам контролировать и исправлять неадекватное поведение, неубедительную аргументацию и т. д.

В заключение подводятся итоги. В начале анализ своей деятельности дает тот, кто был ведущим: насколько он выполнил свою задачу в соответствии с критериями оценки; что получилось, что нет; в чем испытывал трудности, как группа помогала ему как ведущему. Затем свои мнения о деятельности ведущего излагают участники. После этого заполняется специальная методика «Незаконченные предложения», направленная на актуализацию рефлексии участников диалога.

Проведенное пилотажное исследование показало следующее.

1. Необходимо обозначить цель занятия, с четким указанием на то, что участники смогут получить в результате обучения для саморазвития в личностном и профессиональном плане. Например, постараются:

- определить собственные приоритеты;
- слушать и быть услышанными;
- отстаивать свою систему ценностей и сформулировать общий список и иерархию ценностей;
- быть готовыми пересмотреть свою иерархию ценностей в зависимости от ситуационных изменений;
- использовать возможность глубже осознать свое собственное поведение и понять себя и окружающих.

2. Должно быть проведено первоначальное информирование, включающее раскрытие в доступной для слушателей форме основных теоретических понятий темы: «ценность», «профессиональная ценность», «рефлексия», «диалог», «стратегия и тактика ведения диалога».

3. Требуется показ динамики личностных и профессиональных ценностей в возрастном и профессиональном аспекте.

4. Примеры, используемые по ходу вводной лекции, должны основываться на ситуациях профессиональной деятельности, знакомых данному контингенту участников.

5. Следует предоставить возможность для демонстрации примеров из личного и профессионального опыта участников.

6. Диалог проводится с ориентацией на актуальную ситуацию, т.е. лично значимую, исключая возможность конформизма.

7. Организатор должен иметь список профессиональных ценностей, соответствующих специфике профессиональной деятельности участников, например:

- содержание работы;
- результат, продукция, изготавливаемая организацией;
- материальные условия работы;
- организационные условия работы;
- межличностные отношения;

- общественное и профессиональное признание;
- возможность служебного продвижения (карьера) и профессионального роста;
- возможности для творчества;
- возможность личностного роста;
- возможность для самореализации.

8. Акцентировать внимание следует не на результате, а на процессе как тестирования, так и самого диалога, на способе организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные мнения, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции.

9. В случае пассивности участников диалога надо подготовить наводящие и провоцирующие активность вопросы как для оппонентов, так и для остальных слушателей.

10. После каждого высказывания необходимо формулировать краткое резюме выступлений участников диалога для уточнения и объективизации его позиции, о чем мы уже говорили выше.

11. После диалога между оппонентами следует предоставить возможность для критики концепций присутствующими слушателями.

12. В конце занятия необходимо предоставить всем возможность высказаться; лица, руководящие диалогом, должны подвести итоги и сформулировать выводы.

Методика диалога апробирована в группах слушателей, получающих высшее или второе высшее образование по специальности «Менеджмент. Экономика» на базе среднего или высшего образования в ИПК УГТУ–УПИ (всего 63 человека), в рамках учебной дисциплины «Управление персоналом», во время практических занятий, а также в группах социальных работников, занимающихся проблемами трудоустройства и проходящих курсы повышения квалификации на ФПК УГППУ (всего 16 человек).

В ходе диалога была зафиксирована динамика ценностей, связанная, *во-первых*, с проговариванием вслух схемы обоснования собственной иерархии ценностей. Даже когда участник только начинает анализировать и аргументировать собственную иерархию ценностей, проговаривая аргументы в ее защиту вслух, то он уже зачастую обнаруживает по значимости

для себя в ней некоторые противоречия. Так, например, поставив на первое место для себя в профессиональной деятельности наличие выгодных материальных условий, а на одно из последних – возможность самореализации, участник, аргументируя эту ценность (находящуюся на одном из последних мест), приходит к выводу об ее первостепенной важности.

*Во-вторых*, динамика ценностей связана с неопровержимой аргументацией партнера по взаимодействию, когда происходит «истинное» убеждение в собственном заблуждении относительно построенной иерархии ценностей на основе ее переосмысления, осуществляемого благодаря процессу рефлексии, организованному в диалоге. Так, например, один из участников поставил на первое место среди профессиональных ценностей материальные условия, а межличностные отношения – на пятое. Тогда критик (партнер по взаимодействию) использовал косвенный способ опровержения: «...представь ситуацию, что в фирме, в которой ты работаешь, сложились негативные для тебя межличностные отношения. Ты отвергаем группой и постоянно оказываешься в гуще конфликтов. Твои действия?»

Диалог развивался следующим образом:

– Уволюсь, устроюсь в другую фирму.

– А если допустим как некоторое временное явление, что в связи с нехваткой наличных денег тебе выдают зарплату не полностью, а лишь частично?

– Не знаю... наверное, потерплю, ожидая скорых перемен.

– Значит, раз ты уволишься в первом случае, но потерпишь во втором, для тебя важнее межличностные отношения, а не материальные условия в профессиональной деятельности. Отсюда, может быть, мы поставим ценность межличностные отношения на...

В данном случае зафиксирована динамика ценностей, связанная с уловками одного из участвующих, который использовал косвенный способ опровержения тезиса партнера, описанный выше, чтобы с наименьшими потерями для себя выработать общий список профессиональных ценностей, беря зачастую инициативу в свои руки. В конце концов, второму партнеру по взаимодействию оставалось только удивляться, как ловко другой партнер смог провести собственную иерархию ценностей.

Но такой тип диалога несколько отличался от стандартного, поэтому была предоставлена возможность еще одной паре выработать единую иерархию и особое внимание в конце занятия было уделено рефлексии взаимного поведения партнеров по взаимодействию. Поскольку «истинного вращения» во вновь созданную иерархию не происходило: для ведущего собеседника она почти оставалась неизменной (за исключением особых случаев, когда второй партнер вовремя улавливал так называемый авторитарный тип поведения), а для ведомого она не стала лично значимой, поскольку в этой ситуации отсутствовал элемент «вчувствования», «вживания» в «новоиспеченную» совместную иерархию профессиональных ценностей, т.е. процесс интериоризации ценностей через их экстериоризацию не был совершен. Если, предположим, исследователь, размышляющий о том, как ему поступить, соглашается с нормативной версией, то он лишь переходит от одной задачи к другой, не проходя путь проблематизации явно. В отличие от этого организатор коммуникации должен осуществлять проблематизирующее действие, обеспечивая не просто переход от задачи к задаче, а дополняющее рефлексирование практического затруднения и его проблемное оформление, что создает полную мотивированность в «отходе от прежней задачи» и «приходе» к новой как результату проблематизации. В вышеуказанном случае присутствующим предлагалось представить собственную иерархию и опровергнуть вновь созданную, что соответствовало общим целям учебного диалога.

*В-третьих*, динамика ценностей наблюдалась после прослушивания убедительных аргументов в защиту своих иерархий профессиональных ценностей, которые выдвигали участвующие, что также приводило к переосмыслению и перемещениям в собственных иерархиях профессиональных ценностей среди наблюдателей; это было подкреплено такими характерными фразами: «Я не думал(а), что первостепенное значение для меня тоже имеют межличностные отношения – по сравнению с материальными условиями. Я даже, кажется, по-новому стал(а) воспринимать свою работу и себя в ней...»

В ходе занятий наиболее типичными были ситуации, связанные с построением совместной деятельности и выработкой единого плана дейст-

вий, хотя в некоторых случаях для «менеджеров» рассматривали проблемы, связанные с приемом и увольнением сотрудников, когда один из участников брал на себя роль руководителя, а другой – увольняемого; затем осуществлялась смена позиций «руководитель – подчиненный». Для социальных работников также актуальной оставалась ситуация построения совместной деятельности, а также, связанные со спецификой профессиональной деятельности такие ситуации («социальный работник – клиент», «работодатель – безработный»).

Что касается хода самого диалога, то можно отметить, что для большинства групп, принимавших участие в эксперименте, характерной была ситуация противопоставления материальных условий, материальной заинтересованности в профессиональной деятельности и творческой самореализации в профессии, что придавало особую изящность учебному диалогу, вводя необходимый проблемно-конфликтный компонент в общую структуру диалога, давая толчок рефлексивной мысли. Например, была выдвинута интересная система обоснования иерархии собственных профессиональных ценностей: «Для меня на первом месте стоит творческая самореализация потому, что если в фирме объединятся люди с творческим подходом, с общей идеей, то все, что они будут производить, стопроцентно будет пользоваться спросом на рынке товаров и услуг; оно просто не может быть никому не нужным...»

Не менее типична ситуация, продемонстрированная в процессе диалога несколькими группами слушателей, получающих высшее образование по специальности «Менеджмент. Экономика», где ярко проявились существенные различия в иерархии профессиональных ценностей отдельного участника диалога по двум позициям: для себя как менеджера-профессионала и для себя как человека-профессионала, что было подкреплено такими характерными фразами: «Это моя иерархия профессиональных ценностей, а для моего предприятия и работающих в нем людей важна и необходима следующая...» – и далее излагается система ценностей, зачастую противоположная ранее представленной собственной. Иначе говоря, для предприятия строится некая идеальная модель, исключаяющая не только собственную иерархию ценностей, но также и не учитывающая со-

вокупность ценностных иерархий других присутствующих при диалоге в качестве наблюдателей сотрудников предприятия. В этом плане важно, насколько работники предприятия интегрированы в существующую систему ценностей, в какой степени они безоговорочно принимают ее как свою собственную и насколько они чувствительны, гибки и готовы к изменениям в ценностной сфере в связи с переменами в условиях жизни и деятельности. Недостаточное использование в обучении (подготовке) ценностно-содержательного подхода в профессиональном становлении будущего управляющего персонала, возможно, ведет к такому рассогласованию. Известные другим знания человек не может просто «взять» – он должен открыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. Человек в ходе своей жизни усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений, это происходит в форме овладения им значениями – и в меру этого овладения. Однако, чтобы овладеть значением, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли и знания стали внутренне своими, вместились в личность, начали определять отношение к миру. Чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта, нужно прожить его – ведь смысл порождается не знанием, а жизнью.

Специфика проведения занятий с социальными работниками состояла в особенностях рассматриваемых проблемно-конфликтных ситуаций, поскольку в данном случае, кроме собственного профессионального роста, ставилась особая задача: постараться найти необходимую аргументацию в защиту ценностного компонента той или иной профессиональной деятельности для согласования иерархии профессиональных ценностей безработного с иерархией профессиональных ценностей конкретной профессии, специальности, места работы. Например, ставилась задача найти аргументы в защиту ценностной основы торговой деятельности для женщины, наиболее значимыми ценностями которой являются творческая и личностная самореализация.

Вот какие предложения поступили от участников во время проведения диалога: «Занимаясь торговой деятельностью, накопить капитал, открыть собственное дело, в организации которого и применить творческий

поход»; «Можно особым образом упаковывать товар или организовать свое рабочее место так, чтобы было приятно и самой себе, и покупателям» и т.д.

Нетипичной оказалась ситуация в одной из групп, когда, после того как двумя участниками была выработана единая иерархия ценностей и предоставили слово наблюдателям, состоялся еще один диалог, инициированный одним из наблюдателей, который, оперируя неопровержимыми аргументами, взятыми из своего опыта, сумел обосновать свою иерархию ценностей и подверг критике недавно выработанную совместную иерархию.

Вот его аргументы: «Каждый из вас попадал в такую ситуацию, когда понимаешь, что, допустим, не успеваешь в нужный промежуток времени отправить ценный груз. И сам по себе процесс отправки груза от вас не зависит. Вам не помогут и межличностные отношения, поскольку со всеми быть знакомым невозможно в силу объективных причин, да и встречаются люди весьма несловоохотливые, для склонения которых на свою сторону требуется максимум времени, а у вас его просто нет. И только творческий подход, смекалка и выдумка смогут оказать вам неоценимую услугу. Приведу для наглядности один случай из собственной практики. Казалось, все рухнет, но мне пришла в голову идея оформить накладные “задним” числом. Поскольку линия свободна и только бюрократическая система не давала ходу отправке груза, я добился своего, аргументируя свои требования тем, что груз стоит давно и отсрочке не подлежит».

Еще одна нетипичная ситуация, когда участвующим и наблюдателям была поставлена задача добавить к перечисленным на доске десяти профессиональным ценностям недостающие, но значимые для них. Один из присутствующих предложил внести в список такую ценность, как здоровье, поскольку она является самой важной и основной и в профессиональной деятельности, и в жизнедеятельности вообще. Подкрепляя свой тезис, он изложил следующие аргументы: «Если я здоров и прекрасно себя чувствую, то и содержание, и результат работы, и качество, и количество будут на высшем уровне. Соответственно не злясь и не “взрываясь”, я смогу строить свои взаимоотношения как с сослуживцами, так и с клиентами...»

Количественный анализ полученных данных проводился нами в такой последовательности:



- жизненные ценности;
- профессиональные ценности;
- глубина рефлексии.

Что касается жизненных ценностей, то настоящее исследование показало общегрупповую тенденцию сохранения в зоне первостепенной значимости «базисных» ценностей, в соотношении с которыми личность производит логическую и смысловую «верификацию» всех прочих ценностных представлений. Такими «базисными» ценностями, зафиксированными в эксперименте, стали: «быть здоровым» (общий для всех 11 групп среднеарифметический ранг: до диалога – 50 и после диалога – 50), «быть любимым» (47, 47 соответственно); «любить других» (45, 44); «ощущать результаты своего труда» (46, 49); «быть уверенным в своем будущем» (48, 46); «иметь высокую профессиональную квалификацию» (44, 45); «уметь здраво и логично мыслить» (43, 43); «иметь широкие знания, высокую общую культуру» (42, 42); «иметь интересную работу» (49, 48).

После диалога была зафиксирована только небольшая перестановка (в один-два пункта) их по ранговой значимости – при неизменной закреплённости на первом и четвертом местах ценностей – «быть здоровым» и «быть любимым» соответственно. В литературе по ценностным ориентациям постулируется диалектическое единство стабильного и изменчивого в ценностной позиции человека [7]. При этом стабильность, представляя собой результат отражения общности относительно мало меняющихся социокультурных условий (общности образа жизни) индивидуально своеобразным способом, глубинно связана с такими фундаментальными характеристиками личности, как «самотождественность» и «социальная идентичность». Изменчивость же призвана обеспечивать актуальное соответствие жизненной ситуации, пластичное приспособление, позволяющее сохранять «самотождественность» в меняющихся условиях.

В целом по всем одиннадцати группам можно констатировать существенные различия в иерархии ценностей до и после диалога. Наиболее значительными перемещениями, связанными с развернутыми в диалоге тематическими процессами, можно считать повышение значимости следующих ценностей: «рост уровня профессионализма» (до диалога общий для

11 групп среднеарифметический ранг – 30, а после диалога – 37); «возможность творческой деятельности» (25, 31 соответственно); «продвижение по должности» (24, 29); «способность действовать самостоятельно» (35, 38).

Это демонстрирует, прежде всего, изменение содержательного видения участвующими предложенных ценностей. К перемещениям, связанным с особенностями организации самого диалога как самостоятельного явления, можно отнести тенденцию к повышению значимости таких ценностей: «быть понятым» (общий для 11 групп среднеарифметический ранг: до диалога – 27, а после – 33), «быть воспитанным и иметь хорошие манеры» (7, 15 соответственно).

Не меньший интерес представляет перемещение в сторону снижения значимости, а соответственно и уменьшение предпочтения таких ценностей: «быть свободным от внутренних противоречий» (общий для всех 11 групп среднеарифметический ранг до диалога – 34, после – 21); «жить жизнью полной удовольствий» (19, 12 соответственно).

Мы можем предположить, что здесь произошли переосмысление и переоценка своих жизненных ориентиров, своих перспектив в области профессиональной деятельности, возможно, состоялось решение некоторых личностных проблем, а также возникновение и конкретизация планов профессионального самосовершенствования (с повышением ранга таких ценностей, как уровень профессионализма и творческая деятельность). Эти положения подтверждаются анализом данных, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения»). Снижение рангового «веса» ценности «уметь защитить свои чувства» (общий для 11 групп среднеарифметический ранг: до диалога – 16, после – 14) может свидетельствовать об общей благоприятной социально-психологической атмосфере взаимопонимания и поддержки в группах во время проведения диалога.

Не характерной как для менеджеров, так и для социальных работников явилась ценность «иметь привилегии», что может свидетельствовать, при одновременном повышении значимости способности действовать самостоятельно, об общей тенденции перестройки ценностного сознания, связанной с разрушением прежней социально-экономической системы и построением новой.

Относительно профессиональных ценностей по всем группам после осуществления диалога можно констатировать динамику изменения среднеарифметической ранговой иерархии профессиональных ценностей, которая выражена в увеличении ранга следующих ценностей: «результат, продукция, изготавливаемая организацией»; «творческая самореализация» (обе на 2 пункта); «содержание работы»; «межличностные отношения»; «самореализация» (на 1 пункт). А вот такая ценность, как «личный рост», хотя и перемещалась в сторону повышения рангового «веса» в одной из групп, в целом оказалась смещенной (на 3 пункта) вниз; на 1 пункт переместились «материальные и организационные условия работы», а также «общественное и профессиональное признание». Стабильная значимость была зарегистрирована для ценности «служебное продвижение и профессиональный рост».

Последискуссионные сдвиги в иерархии профессиональных ценностей продемонстрировали наличие зависимости изменений от развернутых в диалоге тематических обсуждений, что в дальнейшем будет подтверждено результатами анализа жизненных ценностей. Огромное значение в плане повышения личностной самостоятельности и профессиональной ответственности имеют происшедшие в ходе диалога сдвиги, связанные с повышением субъективной значимости ценностей, направленных на собственное самосовершенствование при одновременном снижении значимости ценностей, связанных с внешними влияниями. Еще С.Л. Рубинштейн придавал большое значение самостоятельности человека, его способности идти не от ситуации, а от себя, своих потребностей, целей, задач, ценностей, идеалов. Самостоятельность человека обеспечивается включенностью сознания в процесс принятия предписания или в процесс рассмотрения знания о будущем поведении в качестве предписывающего. Для естественных способов поведения потребность и вызванное ей эмоционально-чувственное состояние выступают в качестве заместителя процессов сознательного принятия нормы будущего поведения. Именно эти механизмы прокладывают пути, по которым идет процесс возникновения и развития сознательного принятия тех или иных ценностей, и именно на основе при-

нения развертывается процесс критики своего поведения, формируется самооценка и становится возможным дальнейшее самосовершенствование.

В результате обработки данных, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», проведенной в конце занятия, была установлена высокая степень глубины рефлексии для большинства участников по всем одиннадцати группам.

Существенными показателями в данном случае являлись высказывания участников о переоценке и решении ими их личностных проблем в ходе диалога, о переоценке своих жизненных ориентиров (перестройки «Я-концепции»), своих перспектив в области профессиональной деятельности, о возникновении и конкретизации планов профессионального самосовершенствования, а также фиксируемое изменение оценки ими степени необходимости новых знаний и умений их реализовывать.

Наиболее глубокий рефлексивный анализ, выражающийся в отношении к изменениям в себе и направленности на самосовершенствование, был продемонстрирован большинством дополнений незаконченных предложений (67 % от участвующих). Из одиннадцати незаконченных предложений семь были дополнены фразами, свидетельствующими о переосмыслении профессиональных и жизненных ценностей, переоценке своих жизненных ориентиров (перестройка «Я-концепции») и перспектив в области профессиональной деятельности.

Наибольший интерес и практическую значимость представляет высокая глубина рефлексии, вызванная при анализе ответов на незаконченные предложения, в которых, во-первых, указывались причины возможных изменений в структуре ценностей (96,2 % участвующих в эксперименте отметили, что изменения в иерархии ценностей будут зависеть от их собственных усилий, собственного уровня активности, а среди наиболее часто упоминаемых причин можно указать следующие: необходимость еще раз все взвесить и проанализировать, изменить свое отношение к семье и работе, повысить свой профессиональный уровень); во-вторых, оценивался приобретенный опыт на занятии – в связи с использованием его в дальнейшей профессиональной деятельности (93,7 % участвующих) – как личностное принятие, т.е. как интериори-

зация экстерниоризированных в ходе диалога приобретений, что подкреплено наиболее часто встречаемыми дополнениями незаконченного предложения, такими как «полученные знания в целом»; «результаты диалога, его опыт»; «общение, построение совместной деятельности и их опыт». В содержательном плане это участие в диалоге для большинства испытуемых стало поводом для размышлений, показало необходимость дальнейшей работы над собой.

Особую важность представляет указание причин внутреннего характера, наиболее мешавших в работе на занятии, среди которых можно выделить собственное самолюбие и несдержанность (33,2 % участвующих). Широкий диапазон ответов на незаконченное предложение «Я почувствовал (а)...» – от обнаруженных противоречий в собственной иерархии ценностей (74,8 % участвующих) до осознания собственной силы и ответственности за происходящее (72,9 % участвующих) – тем более их высокая процентная доля в общей сумме частот, связанных с отношением к собственным изменениям и направленностью на самосовершенствование. Качественный анализ ответов на незаконченное предложение «Думаю, что...» не отразили существенных дополнений в вышеупомянутые диапазоны индикаторов, для категории отношения к собственным изменениям. Анализируя истоки интереса к диалогу, можно констатировать, что базовыми явились причины, обусловленные опять-таки возможностью приобрести положительный опыт на занятии, заключающийся в понимании ценностей, взглядов и мыслей окружающих, и, что также немало важно, возможностью задуматься над ценностями, их важностью в собственной жизни.

Тем не менее, в отличие от тестовых форм измерения, *совместная* рефлексия позволила определить более точные, тонкие, надежные результаты происшедших изменений в ходе диалога, так как она в процессе реконструкции совмещала достоинства *внутренней* (испытуемый, обучаемый) и *внешней* (ведущий, оппонент в диалоге) рефлексии.

Таким образом, звено рефлексивной самоорганизации может стать ведущим во всей профессиональной подготовке, если основной целью обучения объявляется приобретение способности легко реагировать на но-

визну ситуации с сохранением строгости и точности получаемых результатов в профессиональной деятельности. Гипотезу об учебном диалоге как эффективном средстве рефлексии профессиональных ценностей целесообразно считать подтвержденной.

В итоге можно заключить следующее:

- учебный диалог служит эффективным средством рефлексии профессиональных ценностей;
- процессом профессиональной рефлексии можно и нужно управлять, т.е. сознательно влиять на него, учитывая этапы непрерывного образования;
- динамика осознания человеком различных сторон и явлений действительности тесно связана с изменением их значимости для человека;
- процесс рефлексии профессиональных ценностей следует интерпретировать как экстерииоризацию и последующую интериоризацию системы рефлексивных связей субъекта с другими людьми, основывающейся на способности к мысленному отражению позиции *другого* или *других*, их особенностей видения профессиональных ценностей;
- ценность, экстерииоризируемая в диалоге, при повторном проведении диагностики жизненных ценностей (после диалога) по методике направленности личности увеличивает свой ранговый «вес».

### *Литература*

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.2. М., 1979.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1982.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1996.
8. Психология: Слов. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1989.
9. Реан А.А. Профессионализм в управлении и основные условия его достижения // Основы общей и возрастной акмеологии: Учеб. пособие. М., 1994.
10. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вopr. психологии. 1990. № 2.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.