

РЕФЛЕКСИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА

Г.И. ДАВЫДОВА



Давыдова Галина Ивановна — заведующая кафедрой Западно-подмосковного института туризма, доктор психологических наук, доцент. Автор ряда статей и книг, в т.ч. монографии «Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза» (2008).

Сфера интересов: рефлексивно-диалогическая парадигма в познании, образовании, управлении.

Контакты: davydova@nm.ru

Резюме

Формальная логика научного знания, преподаваемого студентам в вузе, задает образ кажущейся замкнутости и отделения науки от широкой культуры.

Вместе с тем одна из функций научных картин мира должна обеспечивать объективизацию соотносимых с ней научных знаний, их понимание и включение в культуру. Даже очень рафинированное и формализованное знание остается представленным словами, словами посредника — преподавателя, выступающего культурным медиатором, выводящим студента как субъекта научного знания из замкнутой конструкции науки. Культурные медиаторы, включенные в процесс научного познания в вузе, позволяют студентам, как субъектам научного познания, находящимся в разных научных дискурсах, найти общие точки для построения событийной коммуникации через метафоры.

Ключевые слова: *профессиональная культурная идентичность, творческая направленность личности, культурные медиаторы, событийность, психологическая поддержка, объединенный познающий субъект, Образ Я, Я-концепция.*

В условиях техногенной цивилизации в российской экономике возрастает необходимость научного осмысления и обоснования процессов, про-

исходящих в сфере туризма, создания системы подготовки кадров международного уровня на основе профессионального туристского образования.

Это определило новый уровень требований к содержанию профессиональной подготовки менеджеров туризма, к личностным характеристикам специалистов, к формированию их профессиональной рефлексивной компетентности, ценностной составляющей которой выступает *профессиональная культурная идентичность*.

Открывающийся в познании мир существует во множестве каналов реальности. Он воспринимается как творимый и стремительно эволюционирующий: развитие самого человека включает в работу все новые реальности, для которых необходимы новые языковые средства осознания. Их реализация требует построения выходов субъекта знания из дисциплинарных в трансдисциплинарные пространства и оснащения его позиции соответствующим инструментарием. Выход из сложившихся тупиков научного знания требует новых технологий, в том числе образовательных, применение которых позволило бы решать задачи, неразрешимые в единственном канале реальности ныне действующей классической основной модели.

Одним из видов таких технологий является рефлексивно-диалогический подход, связанный с развитием творческой направленности субъекта научно-практического знания и оснащенный специальными (событийными) средствами для осознания субъектом самого себя, своей деятельности, своей культурной идентичности (Давыдова, 2008). Этот подход базируется на рефлексивной психологии (Семенов, 2000; Семенов, Степанов, 1992) как концепту-

альной основе разработки рефлетехнологий (Семенов и др., 2011) развития личности и ее профессионализма в современном социокультурном пространстве.

Профессиональная культурная идентичность — это позиция индивидуального и группового субъекта в профессии, оснащенная языковыми средствами для осознания и структурирования им реальности самого себя и своей деятельности. Такая позиция является пунктом входа субъекта в структурируемый им канал реальности, где наиболее общее пространство — культура. В этом канале детерминируются онтология (представления субъекта о сущем) и принимаемая субъектом рациональность (что для него в этом канале реальности разумно), развивается и ограничивается его деятельность. Профессиональная культурная идентичность используется субъектом для проектирования, структурирования и переструктурирования своей деятельности, автокоммуникации и коммуникации с другими субъектами через согласование принимаемых ими реальностей.

Культурная идентичность (Я-культурное) включена во внутреннюю (субъективно-ценностную) структуру направленности, связанную с самоопределением человека в терминах *отношения* к себе (рисунок 1). Внешняя структура, социально опосредованная, обусловленная становлением самооценки, — Я-концепция. Генезис направленности личности связан с развитием отношений, изменением качества присущей ей страстности. Когда границы «моего» увеличиваются до чувства моей идентичности с миром культуры,

направленность личности характеризуется *беспристрастностью отношений*. Уровень рефлексивных отношений характеризуются качеством *внеаходимости* (Давыдова, Семенов, 2009).

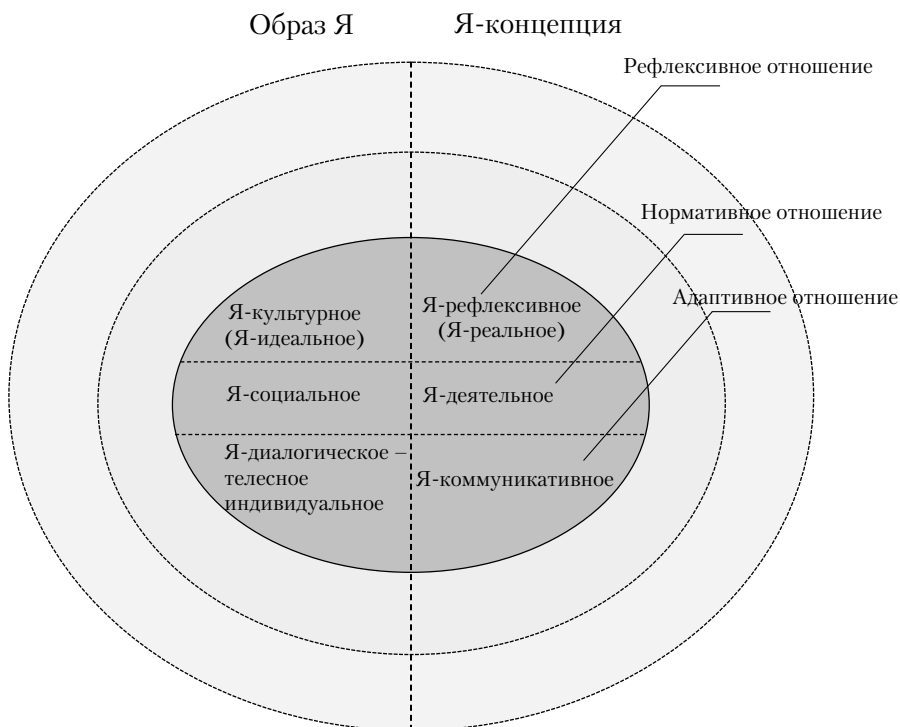
Формальная логика научного знания, преподаваемого студентам в вузе, и его точные определения создают образ кажущейся замкнутости и отделения науки от широкой культуры. Вместе с тем одна из функций научных картин мира должна обеспечивать объективизацию соотносимых с ней научных знаний, их понимание и включение в культуру. Даже очень рафинированное и формализованное знание остается представлен-

ным словами посредника — преподавателя, выступающего культурным медиатором, выводящим студента как субъекта научного знания из замкнутой конструкции науки. Возвращаясь после такого выхода в пространство строгого научного знания, субъект не оставляет это знание неизменным, а структурирует и переструктурирует его на основе открывшихся способов видения исследуемого предмета (Давыдова, Чернега, 2012).

Культурные медиаторы, включенные в процесс научного познания в вузе, создают поток креативности — порождения и конструирования культурных микросред. Это позволяет

Рисунок 1

Рефлексивная модель творческой направленности личности



студентам как субъектам научного познания, находящимся в разных научных дискурсах, найти общие точки для построения *событийной* коммуникации через метафоры. Событийность в рефлексивном диалоге рассматривается как поддержка Другого (в процессе творческого приспособления к реальности) в его попытке опереться на свою способность видеть вещи объективно благодаря своей особым образом организованной присоединенности к другим.

В соответствии с философской позицией конструктивизма то, с чем имеет дело человек в процессе познания и освоения мира, — не какая-то реальность, существующая сама по себе, которую он пытается постичь, а в каком-то смысле продукт его собственной деятельности (коллективной познавательной деятельности, или деятельности трансцендентального субъекта, по И. Канту). Конструктивисты считают, что человек в своих процессах восприятия и мышления не столько отражает окружающий мир, сколько активно творит, конструирует его (Степин, 2008).

Одним из первых конструктивистов был Гераклит, научные основы философии конструктивизма заложены в воззрениях Д. Беркли, И. Канта и др. Субъект имеет дело в процессе познания и деятельности с самим собой: от себя ему никуда не уйти. Он постигает мир через идеализации, абстракции, модели, которые определяются его возможностями познания здесь и сейчас.

Отсюда вытекает ряд следствий. Во-первых, проблема множественности реальностей, их соизмеримости, а также их переводимости и понима-

ния субъектами, живущими, вообще говоря, в разных перцептивных и концептуальных мирах. Во-вторых, проблема телесных и ситуационных детерминант познания, которые делают реальности различных субъектов принципиально несоизмеримыми. В-третьих, если субъект не отражает, а создает реальность, то по каким законам? Фактически в центре внимания конструктивистов оказываются особого рода среды множественной реальности. В.А. Лекторский существенно «смягчает» радикализм философского конструктивизма, усиливая акцент на коммуникативных процессах формирующих реальность субъектов, на влиянии этих процессов на ограничение их свободы. Она мыслится уже не как овладение и контроль, а как установление равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека: с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, с социальными процессами, а также с нерелексивируемыми и «непрозрачными» процессами собственной психики (Лекторский, 2001). В этом случае свобода понимается не как выражение преобразовательного отношения к миру, не как создание такого предметного мира, который управляется и контролируется, а как такое *отношение, когда я принимаю другого, а другой принимает меня*. В противовес классической парадигме доказательного мышления выступает на авансцену новая парадигма познания, суть которой можно сформулировать следующим образом: *познание есть констелляция углубляющегося процесса межличностного понимания и взаимодействия, где в качестве необходимой предпосылки*

предстает полнота участия исследователя в таких межличностных отношениях, которые отвечали бы основным критериям качественных (по К. Роджерсу) отношений.

Если представить познавательную альтернативу в наиболее общем виде, то речь идет о феномене «психологической поддержки», когда любая ситуация познания строится по модели того, что в психотерапии определяется как «терапевтическая ситуация», а фактическое участие в познавательной процедуре двух человек может быть передано выражением «объединенный познающий субъект». Исходя из рассмотренной диалогической парадигмы в современном человекознании, нами проведено теоретико-экспериментальное изучение развития профессиональной культурной идентичности будущих менеджеров.

Полученные нами результаты экспериментального изучения особенностей развития профессиональной культурной идентичности в рефлексивном диалоге дали основания для выводов относительно соотношения субъективно ценностных (личностных) и объективно значимых (рефлексивных) компонентов направленности, а именно утверждения важной роли диалогических отношений в развитии профессиональной рефлексивной компетентности будущих специалистов. В первой части эксперимента мы проводили диагностику особенностей функционирования Образа Я личности студентов с заниженной самооценкой (36 человек). Так, анализ ценностей показал существующее противоречие в характере смысловой сферы этих студентов, о чем свиде-

тельствует индекс расхождения $I - R$ (идеального и реального) в самознании личности: рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Кроме этого, проводилась диагностика эмоционального самочувствия студентов (самоотношения). Во второй части проводился формирующий эксперимент, который базировался на материале элективного курса «Психология управленческой компетентности». Были выделены контрольная и экспериментальная группы (по 18 человек в каждой). Экспериментальная группа проходила обучение в рамках рефлексивного диалога (социорефлексивности), контрольная — в традиционных рамках лекционно-семинарских занятий. Программа курса включала три раздела: 1) развитие личности; 2) развитие профессионально-деятельных умений; 2) развитие проектно-культурной идентичности. В трех этапах социорефлексивности последовательно решалась задача развития рефлексивно-диалогических параметров Образа Я на уровнях: 1) индивидуально-личностных отношений; 2) профессионально-делового опыта взаимодействий; 3) формирования проектного мышления (культурно-рефлексивных знаний). По окончании *первого* этапа были отмечены существенные изменения в общем эмоциональном состоянии студентов экспериментальной группы (в их самоотношении), что проявилось в интересе к участию в дальнейшем групповом проекте. В контрольной группе значимого изменения эмоционального состояния студентов не произошло. *Второй* этап социорефлексивности был связан с повышением рефлексивности студентов, что

выразилось в повышении самооценки их профессиональных качеств, а также профессиональных качеств партнера (обнаружена сильная прямо пропорциональная связь между самооценкой и оценкой партнера $K = 0.76$ ($p < 0.05$)). Третий этап социорефлексии, связанный с развитием способности студентов к проектированию инноваций, показал связь творческой направленности и лидерских качеств студентов, а также дифференцированности, целостности, внутренней непротиворечивости их личности, сочетающихся со способностью к самореализации, умением работать в команде. Согласно предложенной нами концептуально-технологической модели развития рефлексивно-личностных функций, в процессе преодоления субъектом проблемно-конфликтной ситуации (развитие базовой модели «Кристалл» И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова) процесс развития творческой направленности личности можно представить в виде одного рефлексивного цикла из шести фаз: «побуждения», «намерения», «ценности», «замысла», «плана» и «результата» (Семенов, Степанов, 1992). На основании моделирования элементов рефлексивно-инновационного процесса нами были выделены следующие шесть стадий развития рефлексивного диалога и соответствующих им рефлексивно-диалогических функций: 1) *самоопределение* по отношению к эмоциогенной (проблемно-конфликтной) ситуации (определенное действие); 2) *осознание своих намерений*, взвешивание «за» и «против»; 3) *осознание целостности Я*, ценностное отношение к происходящему; 4) *осознание цели*, смысла

целеполагания «здесь и теперь»; 5) *выбор способов самоосуществления*, планирование; 6) *осознание ответственности за результат (поступок)*.

Оказалось, что развитие рефлексивно-диалогических функций у студентов происходило либо в процессе непосредственного взаимодействия — в ходе решения задачи, либо в процессе специально организованного обучения — социорефлексии, в которой для реализации каждой функции отводится специальное время. Каждый рефлексивно-диалогический параметр направленности проходил формирование на трех уровнях рефлексивного диалога: на уровне *общения* (развитие диалогических отношений), на уровне *организационно-деловых взаимодействий* (где студенты практически опробовали себя в разных типах профессионального взаимодействия), а также на этапе *социокультурного проектирования* (в процессе реализации определенного инновационного проекта). Применение концептуально-технологической модели рефлексивно-диалогического взаимодействия (РЕДИВ) в формирующем эксперименте позволило студентам осмысленно проектировать различные ситуации профессионального поведения: в ситуации убеждающего воздействия, конфликтного поведения и др.

С позиции рефлексивно-диалогического подхода социорефлексивный механизм формирования творческой направленности личности студентов включает уровень развития рефлексивных знаний, проявляющийся в способности к социокультурному проектированию. В контексте применения модели рефлексивно-диалогического взаимодействия студенты

были поставлены в проблемную ситуацию решения творческой задачи лично-деятельного развития и организации продуктивной работы в условиях той социокультурной среды, которая является смыслообразующей для них, обуславливающей процесс профессионализации (рисунок 2).

Первый уровень рефлексивного диалога связан с *эмоциональной адаптацией*, т.е. с действием, обеспечивающим адекватное поведение в ситуации творческой задачи. *Второй* уровень связан с формированием определенных *профессиональных намерений* в соответствии с образцами, эталонами, нормами и ориентирами, созданными специально для решения конкретной задачи. *Третий* уровень связан с *самостоятельной творческой самореализацией* в плане развития индивидуально-личных и групповых коллективных инновационных проектов. Таким образом, целесообразно выделить следующие типы взаимодействия:

1) *эмоциональное взаимодействие* включает два шага (1-й, 6-й): «побуждение» (1-й), связанное с определенной причиной взаимодействия и с эмоциональным воздействием на собеседника — «результатом» (6-й);

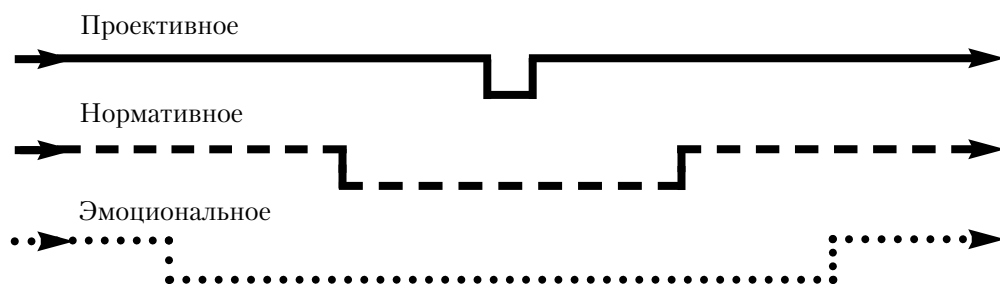
2) *нормативное взаимодействие* включает четыре шага (1-й, 2-й, 5-й, 6-й): причину взаимодействия — «побуждение» (1-й); введение определенной нормы, предписания, стандарта — «намерение» (2-й); планирование, связанное с реализацией имеющихся средств, — «план» (5-й); осознание полученного или предполагаемого результата — «поступок» (6-й);

3) *проективное взаимодействие* включает первый шаг — «побуждение» (1-й); второй шаг — «намерение» (2-й); третий шаг — «ценность» (3-й), связано с переосмыслением субъектом своих первоначальных целей и оснований своих действий на уровне ценностного отношения и открытия творческого замысла (4-й

Рисунок 2

6-шаговая модель развития рефлексивно-диалогического взаимодействия (РЕДИВ)

Побуждение	Намерение	Ценность	Замысел	План	Поступок (результат)
1	2	3	4	5	6



шаг) в ситуации рефлексивно-диалогического взаимодействия; пятый шаг связан с осознанием имеющихся и недостающих ресурсов в ситуации планирования (5-й); шестой шаг — осознание результата собственного выбора, экологичности полученного результата (6-й).

Выделенные типы взаимодействия определяются конкретными причинами, спецификой образовательной ситуации (возможностями и потребностями педагога, студента, предметным содержанием, смысловыми приоритетами и т.д.) и характеризуются степенью личностной включенности в процесс решения проблемы, характером идентичности субъекта по отношению к ситуации (на уровне эмоций, правил или ценностей), уровнем рефлексивности результата (или степенью новизны полученного решения).

Рефлексивный диалог предполагает принцип событийности (*присоединенности*), что позволяет говорить о развитии творческой направленности в определенном контексте: организационно-корпоративной культуры, профессионального сообщества, а также вузовского образования¹. При этом мы различаем по существу две формы рефлексивного диалога: коммуникацию (интерактивный диалог) и общение (диалог — понимание). В первом случае рефлексивный диалог выступает как рефлексивное управление, во втором как личностное общение — дружба. Понятно при этом, что вторая форма

диалога является неспецифической формой человеческих отношений, цель которого — сам человек, а позиция Другого (субъекта диалога — *диалогента*) — *стремление на время, но искренне разделить видение мира Другого*.

В психолого-педагогической модели системы рефлексивного диалога в вузе имеют место две указанные его формы: коммуникация и общение. Очевидно то, что во взаимодействии преподавателя и студентов в аудитории преобладает интерактивный диалог, а также то, что в процессе внеаудиторной работы преобладает общение.

В процессе социокультурного проектирования (Семенов и др., 2011) рефлексия выступает не столько как личностный акт, происходящий в индивидуальном сознании, сколько как публичное действие, позволяющее студентам диалогически осуществлять взаимодействие разного уровня, в результате чего практически организовать коллективно-распределенную деятельность — работу команды единомышленников на эмоциональном, действенном, ценностном уровнях, брать на себя ответственность за результаты своего самоопределения, т.е. предполагает получение определенного совместного продукта. При таком понимании рефлексии создаются реальные образовательные ситуации, целенаправленно и осознанно углубляются уровни рефлексии и диалога. В то же время такая

¹ Эта авторская модель рефлексивного диалога построена применительно к специфике образовательного процесса Института туризма — филиала Российской международной академии туризма.

специфика организации рефлексии позволяет студентам выйти в управление различными позициями — как своей собственной, так и чужими, т.е. перейти в режим развития личностно-событийной ситуации.

В организованной нами социо-рефлексике проектирования инноваций студенты работали в режиме рефлексивного управления. В частности, на основе базовой модели группой было выделено *три уровня* решений в процессе рефлексивного диалога руководителя с подчиненным: *адаптивный, стандартный и творческий*. Предметом рефлексивного диалога выступала проблемно-конфликтная ситуация на ситуативном (эмоциональном), нормативном (действенном), проективном (ценностном) уровнях. Применяемая рефлексивная технология интерактивной формы рефлексивного диалога в ситуациях рефлексивного управления связана с получением *определенного результата*. Этот результат выступает как следствие «имплицитно» присутствующего элемента убеждающего воздействия, которое включает компоненты, представленные на рисунке 3.

Охарактеризуем компоненты рефлексивного диалога подробнее.

Адаптивное решение обусловлено целью обмена установками (на эмоциональном и информационном уровнях) и ответами на вопросы: «Что, для чего я делаю так в данной

ситуации?», «Что мне это даст?». Результатом адаптивного рефлексивного управления является *поддержка мотивации*.

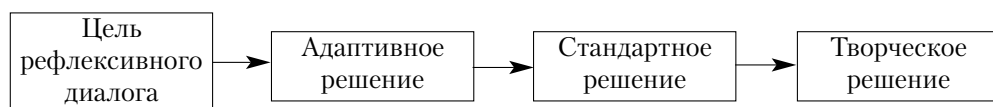
Стандартное решение обусловлено передачей регламентированных инструкций и конкретно-действенных установок, определяется ответами на вопросы: «Зачем?», «Почему?», «Как это было раньше?», т.е. какие идеи и нормы порождают такой тип проблемных (конфликтных) ситуаций. На этом уровне решений человек должен освоить определенную систему знаний, умений, навыков с тем, чтобы уметь действовать в стандартных ситуациях по заданным образцам.

Творческое решение связано с возможным переосмыслением личностных и организационно-деятельных стереотипов в процессе преодоления проблемно-конфликтной ситуации, оно определяется ответами на вопросы: «Ради чего?», «Во имя чего?», «Как это может (должно) быть?». Творческим решением пространство субъектов взаимодействия расширяется за счет включения потенциала других культурных носителей ценностей. Иначе говоря, ситуация становится творческой. Человек, преобразуя ситуацию, преобразует себя и других за счет возникающей необходимости самоопределения всех участников диалога.

Основным психотехническим *средством* рефлексивной эволюции

Рисунок 3

Типы взаимодействия в процессе диалога



направленности личности студента в образовательном процессе является психологическая поддержка, обеспечение «чувства поддержки» в процессе рефлексивно-диалогического взаимодействия. В этих случаях переосмысление субъектом стереотипов опыта, автоматизмов мышления связано с *реконструкцией отношения к ситуации, развитием самооценки и самоотношения*.

Проведенное исследование показало, что наличие у студента рефлексивного отношения к творческой задаче, обусловленного поддержкой преподавателя, обеспечивает адекватность поведения студента в проблемно-конфликтной ситуации, а также возникновение личностных и интеллектуальных новообразований его Я. Экспериментальная группа студентов прошла трехуровневую программу развития творческой направленности личности в условиях лаборатории рефлексивно-психологической поддержки.

На заключительном этапе формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика направленности личности студентов, а также диагностика эмоционального самоотношения, показавшая значительные изменения экспериментальной группы студентов в сторону развития их творческой направленности — внутренней идентичности, интегрированности, сбалансированности эмоционально-оценочной сферы личности (66%). В контрольной группе эти изменения составляют лишь 22%. Таким образом, гипотеза о том, что развитие творческой направленности в экспериментальной группе произошло в процессе рефлексивного диалога, была подтверждена итогами эксперимента.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие **выводы**.

Событийное развитие профессиональной культурной идентичности студентов связано с таким взаимодействием в вузе, которое опосредуется, с одной стороны, созданием особой социальной и символической среды, с другой — процессами стимуляции этой среды с целью «повернуть» отношение участников коммуникации в сторону культурно-согласованного поведения. Рефлексивно-психологические технологии развития культурной идентичности студентов вуза связаны с развитием системы их ценностного самоотношения, формированием творческой направленности, выступающей как профессиональная рефлексивная компетентность будущих специалистов. Уровень и форма рефлексивного диалога в вузе компилируют определенные свойства (компоненты) самоотношения (Образа Я) личности студентов, тем самым определяя адекватность их самооценки (Я-концепции) на разных уровнях социального взаимодействия: межличностном, деятельном, проектном. Вместе с тем в процессе формирования профессиональной культурной идентичности будущих менеджеров диалогическая составляющая развития направленности выступает трансцендентной основой развития профессиональной рефлексивной компетентности специалиста в социокультурной среде. В контексте событийной рефлексивно-диалогической парадигмы по-новому понимаются и профессиональная культурная реальность, и способы ее подтверждения, и позиция субъекта в системе профессионального образования.

Литература

Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: Монография. М.: РИД ВЛАДИ, 2008.

Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Эволюция «Образа Я» личности в рефлексивном диалоге // Мир психологии. 2009. № 4. С. 149–159.

Давыдова Г.И., Чернега А.В. Рефлексивно-диалогическая модель подготовки будущих специалистов туриндустрии // Вестник национальной академии туризма. 2012. № 2 (22). С. 66–70.

Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001. С. 46–47.

Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М.; Воронеж: МПСИ, 2000.

Семенов И.Н., Давыдова Г.И. и др. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. М.: Аналитика Родис, 2011.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992.

Степин В.С. Конструктивные основания научной картины мира // Конструктивизм в теории познания / Отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФ РАН, 2008.