

**УДК: 159.922.2**

*В статье рассматривается возможность применения педагогами в образовательном процессе конструктивных средств информационных технологий, на базе семи разработанных развивающих программ («Угадай мотив», «4 мышки», «Полет самолета», «Виртуальная комната», «Профессиональная персоналия», «Ответ профессора» и «Для чего нам нужен YouTube?») с учащимися в условиях возрастающей роли цифрового пространства современного общества 21 века. Имеется описание психодиагностического инструментария с примерами ответов респондентов для определения уровня рефлексивности и личностной рефлексии, необходимых для становления более ответственного и осознанного процесса общения. Представлены результаты двух выборок подростков, которые не использовали данные программы и которые их применяли на базе общеобразовательной школы г. Бреста.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, информационные технологии, развивающие программы, учащиеся, цифровое пространство, рефлексивность, личностная рефлексия, общение.

*The article discusses the possibility of using constructive information technologies by teachers in the educational process, based on seven developed educational programs («Guess the motive», «4 mice», «Airplane flight», «Virtual room», «Professional personality», «Professor's answer» and «For what do we need YouTube?») with students in the context of the growing role of digital space in modern society in the 21st century. There is a description of psychodiagnostic tools with examples of respondents' answers to determine the level of reflexivity and personal reflection necessary for the development of a more responsible and conscious communication process. The results of two samples of adolescents who did not use these programs and who used them on the basis of a comprehensive school in Brest are presented.*

**Key words:** educational process, information technology, developmental programs, students, digital space, reflexivity, personal reflection, communication.

## **Роль рефлексивности и личностной рефлексии в становлении межличностной культуры общения у ИТ-пользователей подросткового возраста**

**А. В. Шевцов,**  
аспирант кафедры психологии психолого-педагогического факультета  
Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина

**Введение.** В условиях современной действительности начала 2020-х годов продолжается рост влияния информационных технологий, представленных различными техническими устройствами и средствами, благодаря которым осуществляется поиск определенного вида данных в цифровом пространстве, а также упрощение жизнедеятельности людей. Особенно резко возросла их потребность использования в связи со складывающейся эпидемиологической ситуацией (сovid-19) в разных странах мира. В этих условиях возрастает потребность в удаленном общении между людьми, а также в дистанционном образовании учащихся, что непосредственно

откладывает свой отпечаток на восприятия людьми друг друга. В данном случае еще сильнее возрастает влияние всего цифрового на молодое поколение, на их самосознание, отношение к самим себе и к другим людям, и в особенности рефлексии. Ведь благодаря рефлексивности, представленной процессом осуществления рефлексии, происходит анализ мыслей, совершаемых действий, поступков, поведения и отношения индивида в разных условиях и обстоятельствах его жизнедеятельности (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков). А личностная рефлексия определяется конкретный способ реализации рефлексии на основе ценностно-смыслового, а также личностного значимого отношения индивида в целом (Ф. Е. Коньков, В. И. Слободчиков).

Подрастающее поколение быстрее усваивает различные новые формы моды, культуры, тенденций и трендов в обществе, нежели более взрослое и устоявшееся в жизни. И здесь встает вопрос: как именно усиление цифровизации может сказаться на их развитии личности в целом, а также рефлексивности и личностном компоненте рефлексии в частности [2, 4], рассматривая противоположные друг другу научные концепции учёных?

Возрастающая роль информатизации и цифрового пространство, являющихся одними из важных составляющих компонентов информационных технологий постиндустриального общества, нуждаются в утверждении новой системы ценностей, а также принципов личной и профессиональной культуры. И поскольку подрастающее поколение является наиболее динамичной группой населения, то их ценностные ориентации, мотивация, смыслы, а также отношение к себе и другим, подвержены изменениям и переоценки наиболее всего [1]. И в данном случае современные подростки способствуют созданию нового типа субкультуры личности, который может быть доминирующим в обозримом будущем [8]. Именно поэтому для них, в отличие от предыдущих поколений, роль всей виртуальной и цифровой среды, содержащей в себе большое разнообразие информационных технологий, особенно важна в их жизнедеятельности и ее основных сферах. Согласно исследованиям Д. С. Загутина, А. А. Степанова и О. А. Питько это проявляется в установлении непосредственной, а далее опосредованной коммуникации с различным кругом людей и расширением социальных знакомств (контактов), в облегченном поиске интересующей или необходимой информации различного контента, а также в проведении досуга с помощью различных цифровых приложений [5, 9].

Нам представляется, что если расширить научные знания о роли информационных технологий как инструмента развития рефлексивности и рефлексии личностной в подростковом возрасте, то можно найти обходной путь их применения для формирования и других значимых качеств личности, необходимых для повышения культуры общения в условиях образовательного процесса, а также в растущей цифровизации общества [3, 6]. В данном случае предложенные нами информационные технологии и компьютер будут являться своеобразной *«театральной сценой»* с минимальным участием педагога, так чтобы каждый учащийся стремился стараться лучше понять мотивы поведение

и отношения другого для эффективного осуществления конструктивного диалога между ними. Рефлексия и ее личностный компонент в данном случае являются важными составляющими в развитии межличностной культуры общения учащихся. Ведь во многом именно от них зависит мотивация и ценность самого процесса общения через призму отношения к собственному внутреннему образу самого себя в различных ситуациях жизнедеятельности.

Эмпирическое исследование проводилось на базах двух государственных учреждений образования г. Бреста – «Средняя школа № 16 г. Бреста» (контрольная выборка – 70 респондентов) и «Средняя школа № 5 г. Бреста» (экспериментальная выборка – 70 респондентов) на протяжении 8 месяцев с октября 2020 года по май 2021 года в два основных этапа. Всего в проводимом исследовании приняли участие 140 испытуемых возрастом от 12 до 14 лет. *Независимой* переменной выступали две группы респондентов: использующие (экспериментальная выборка) и не применяющие (контрольная выборка) наши конструктивные средства информационных технологий в условиях учебно-образовательного процесса. *Зависимой* переменной в этом эксперименте являлся уровень развития рефлексивности и личностной рефлексии подростков.

Для того чтобы определить эффективность применения конструктивных средств информационных технологий (разработанные развивающие программы) с экспериментальной выборкой учащихся, нами на протяжении 8 месяцев был организован формирующий эксперимент по схеме Д. Кэмпбелла. Так в выделенном помещении государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Бреста» (кабинет информатики), производились занятия с учащимися экспериментальной выборки очередностью по 1-2 раза в неделю. При этом нами использовался метод наблюдения за испытуемыми в процессе всего проведения формирующего эксперимента с минимальными подсказками.

В данном эксперименте использовались семь авторских развивающих программ, четыре из которых на базе «ISTON» (В. С. Гладкая):

1) «Угадай мотив» (в программе «ISTON» учащиеся отгадывают суть действий друг друга, при помощи определенного движения виртуального объекта);

2) «4 мышки» (синхронность движения объекта в одном направлении благодаря согласованности действий друг друга в программе «ISTON» компьютерными мышками);

3) «Полет самолета» (направление объекта с определенными командами учащихся также в программе «ISTON»);

4) «Виртуальная комната» (описания виртуального помещения с использованием различных объектов программы «ISTON»);

5) «Профессиональная персоналия» (написания профиля знаменитой личности по научной схеме: введения, основная часть заключение, где каждый учащийся пытается согласовать свою идею с идеей других с применением развивающих интернет-сервисов: «Wikipedia.org», «Studopedia.ru» и др.);

б) «Ответ профессора» (решение учебных задач с разделением ролей между учащимися для грамотного ответа по математике, физике, биологии, географии и гуманитарным с применением социальных сетей, «Viber», «WhatsApp», «Instagram»);

7) «Для чего нам нужен YouTube?» (анализ различных ситуаций на канале «YouTube.com» для моделирования собственного «видео-контента» для каждой группы, а остальные должны угадывать, что именно показано).

При этом в данных программах обязательно должны быть совместная деятельность, подлинный сценарий для учащихся (без влияния педагога), смена ролей («автор идеи», «менеджер», «исполнитель», «критик») для каждого учащегося и авторитетность разработчиков представленных программ [7].

**Материалы и методы исследования.** Целью экспериментального исследования являлось нахождение эффективных способов и методов использования положительного потенциала информационных технологий в условиях современного педагогического процесса для создания условий саморазвития рефлексивности, личностной рефлексии, необходимых для построения должной межличностной культуры общения у подростков с помощью применения семи авторских развивающих программ.

В исследовании нами были использованы следующие методики:

1. Тест «Уровень рефлексивности (А. В. Карпов)», который позволяет определить уровень выраженности рефлексивности у респондентов: рефлексия прошлой, настоящей, будущей деятельности и рефлексия взаимодействия с другими людьми.

2. Проективная методика «Тематический апперцептивный тест (Г. Мюррей)» (сокр. «ТАТ»). Данная методика нами использовалась для следующего: 1) выделение 4 видов выбора (отсутствие субъективного опыта выбора, ситуативный выбор, выбор эмоционального благополучия и моральный) раскрывающих специфику личностной рефлексии; 2) определение 4 уровней рефлексии (описательный, социально-психологический, социально-личностный и личностный), исходя из наличия рефлексивных процессов. В обоих случаях испытуемые согласно инструкции должны были описать суть происходящей ситуации и отношения персонажей на представленных трех рисунках («tat № 4», «tat № 14», «tat № 20») и одном придуманном ими. В данном случае нами использовался метод контент-анализа при обработке полученных ответов респондентов.

3. Проективная методика «Письмо к профессору (А. Б. Прусак)», блок «А» (личностная рефлексия субъекта). В данном блоке «А» испытуемые должны описать имеющиеся у них трудности или затруднения в процессе учебной деятельности воображаемому «профессору», с целью определения ответственного, осмысленного и должного отношения к учёбе как одной из важных сфер их жизнедеятельности. Все это определяет уровень их личностной рефлексии (высокий, средний, низкий), влияющей на осознанный и личностно-

значимый профессиональный выбор. В данном случае нами использовался метод контент-анализа при обработке полученных ответов респондентов.

### Результаты исследования и их обсуждение.

1. На *первом этапе* эксперимента нами применялась методика «Уровня рефлексивности (А. В. Карпов)» для оценки выраженности способности к рефлексивности, заключающейся в рефлексии временной динамике и анализе социального взаимодействия (таблица 1).

**Таблица 1. Результаты исследования уровня рефлексивности (А. В. Карпов), %**

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		<i>«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования)</i>	<i>«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования)</i>
Контрольная выборка	Низкий	38,6	32,9
	Средний	47,1	47,1
	Высокий	14,3	20
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,704$ (зона незначимости)	
Экспериментальная выборка	Уровень	<i>«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования)</i>	<i>«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования)</i>
	Низкий	31,4	14,3
	Средний	54,3	65,7
	Высокий	14,3	20
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,449$ (зона значимости)	

Таким образом, существенное снижение низкого уровня рефлексивности произошло именно в экспериментальной выборке подростков – на 17,1% меньше в сравнение с контрольной группой (5,7%).

2. На *втором этапе* эксперимента была использована проективная методика «Тематический апперцептивный тест (Г. Мюррея)» для определения личностной рефлексии, заключающейся в определенном виде выбора учащихся (отсутствие субъективного опыта выбора, ситуативный выбор, выбор эмоционального благополучия, моральный выбор), согласно описанию представленных ситуаций. Результаты отражены в таблице 2.

**Таблица 2. Результаты исследования видов выбора по «ТАТ», %**

Группы испытуемых	Виды выбора	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования)
Контрольная выборка	Отсутствие субъективного опыта выбора	37,1	35,7
	Ситуативный выбор	32,9	28,6
	Эмоциональное благополучие	22,9	24
	Моральный выбор	7,1	11,4
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,172$ (зона незначимости)	
Экспериментальная выборка	Виды выбора	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования)
	Отсутствие субъективного опыта выбора	40	21,4
	Ситуативный выбор	28,6	32,9
	Эмоциональное благополучие	20	30
	Моральный выбор	11,4	15,7
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,414$ (зона значимости)	

В данном случае отмечается наибольшее снижение отсутствия субъективного опыта выбора в экспериментальной выборке респондентов – 18,6%, в то время как в контрольной он уменьшился всего лишь на 1,4%.

Примеры. **Отсутствие субъективного опыта выбора** заключается в эмоциональной нечувствительности субъектов к себе и окружающему их миру, примером будет являться следующее: *«Девочка идет по дороге в школу. Я бы на ее месте не пошла, если бы была такая возможность»*. **Ситуативный выбор** раскрывает смысл поиска альтернативного решения выхода из сложившейся ситуации, но не более этого. Например: *«Человек стоит возле автозаправки. Он хочет купить вкусную еду, но понимает, что у*

него нет денег. Поразмыслив, он покупает пиццу в долг, ведь его там хорошо знали. Я бы тоже так сделал, главное не теряться и тогда все получится».

**Выбор эмоционального благополучия** заключается в сохранении для субъекта позитивной эмоционально-волевой сферы в любой ситуации, в которой он находится. Примером выбора будет являться следующее: «Женщина радуется тому, что ее возлюбленный молодой человек пришел к ней сегодня. Она долго мечтала об этой встрече, но в тоже время боялась его потерять. Сейчас они пошли ужинать в лучший ресторан города и очень этому довольны! Он сделал ей предложение о скорейшей свадьбе, и она на седьмом небе от счастья: ведь кто знает, что ее ждет впереди? Я бы на ее месте поступила точно также, ведь жизнь дается только один раз и важно не упустить свой шанс». **Моральный выбор** показывает важность принятия решений – какие именно ценности станут отражением образа собственного «Я» у личности, в дальнейшем раскрывающее ее морально-нравственное отношение и занятие активной личностной позиции как к самому себе, так и окружающему миру в целом. Примером морального выбора является ситуация: «На картинке показан человек, стоящий возле фонаря. Когда-то давно лет 40 назад в этом месте была битва против нацистов, и он был тогда солдатом Красной армии, который спас немецкую девочку, рискуя при этом своей жизнью, а она играла и не подозревала, что идет страшная война. Он не может радоваться, ведь осознает, что очень много погибло других детей. Вот он стоит под этим самым фонарем и готов сделать всё возможное, чтобы не случилось беды в будущем с другими людьми. Я бы на его месте также отстаивал интересы других, слабых и беззащитных».

Далее методика «Тематический апперцептивный тест (Г. Мюррей)» позволила нам определить уровень личностной рефлексии испытуемых (описательный, социально-психологический, социально-личностный и личностный), благодаря выделению конкретных рефлексивных процессов (противоречия, ценности, внутренние действия и рефлексивные единицы). В данном случае результаты контрольной выборки подростков представлены в таблице 3, а результаты экспериментальной показаны в таблице 4.

**Таблица 3. Показатели рефлексивных процессов подростков в эксперименте по «ТАТ» (контрольная выборка), %**

Рефлексивные процессы	Группы респондентов	
	Учащиеся ГУО «СШ № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования)	Учащиеся ГУО «СШ № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования)
1. Противоречия	52,9	57,1
2. Отсутствие противоречий	47,1	42,9
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 0,497$ (зона незначимости)	
3. Ценности	20	20

4. Отсутствие ценностей	80	80
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 0$ (зона незначимости)	
5. Внутренние действия	17,1	21,4
6. Отсутствие внутренних действий	82,9	78,6
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 0,645$ (зона незначимости)	
7. Рефлексивные единицы	50	58,6
8. Отсутствие рефлексивных единиц	50	41,4
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 1,023$ (зона незначимости)	

**Таблица 4. Показатели рефлексивных процессов подростков в эксперименте по «ТАТ» (экспериментальная выборка), %**

Рефлексивные процессы	Группы респондентов	
	Учащиеся ГУО «СШ № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования)	Учащиеся ГУО «СШ № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования)
1. Противоречия	58,6	75,7
2. Отсутствие противоречий	41,4	24,3
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 2,171$ (зона неопределенности)	
3. Ценности	24,3	37,1
4. Отсутствие ценностей	75,7	62,9
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 1,651$ (зона неопределенности)	
5. Внутренние действия	21,4	31,4
6. Отсутствие внутренних действий	78,6	68,6
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 1,349$ (зона незначимости)	
7. Рефлексивные единицы	58,6	70
8. Отсутствие рефлексивных единиц	41,4	30
Статистические различия (F-критерий)	$\Phi^*_{эмп} = 1,408$ (зона незначимости)	

Согласно полученным результатам увеличение количества числа противоречий и ценностей наиболее характерно именно для экспериментальной выборки – на 17,1% и 12,8%, а в контрольной они поднялись на 4,2% и 0% соответственно. Однако изменение в количестве внутренних действий и рефлексивных единиц в экспериментальной выборке менее выражено (10% и 11,4%), но более заметно, чем в контрольной группе (4,3% и 8,6% соответственно).

Наличие **противоречий** свидетельствует об осознании возможности выбора альтернативного решения и оценивании возможных действий самого себя в трудных и неоднозначных ситуациях в различных областях жизнедеятельности субъекта. Например: *«Парень пытается сбежать от родителей через окно, но понимает, что он сильно расстроит их, это его и останавливает от нерадивого поступка»* или *«Девочка собирается идти в парк гулять, но вдруг вспомнила, что ей нужно сегодня помочь родителям дома и она немного растерялась»*. В отсутствии противоречий будут являться



такие ситуации как: «*Юноша хочет уйти от своей подруги, его ничто здесь не держит*» или «*Мужчина на остановке стоит и ждет свой автобус. Он будет ожидать его, пока тот не придет*». Устойчивая личностная позиция и определенность значимости отношения субъекта к окружающей действительности позволяет говорить об осознанных и актуальных для него **ценностях**. В описании ценностей, описывающих суть трансцендентного отношения, встречаются ситуации: «*Изображена женщина в открытом поле, она смотрит вдаль. Солнечный день, вокруг никого. Она очень счастлива и благодарит жизнь за все, что у нее есть. Дома её ждут ребенок и муж, они спят. И совсем скоро она вернется к ним*». Следующая ситуация: «*Дети собирают грибы в лесу под пение птиц. Они радуются и ценят этот момент*». При отсутствии ценностей для респондентов характерны ситуации: «*Девушке хорошо и она хочет, чтобы всегда было так*» или «*Юноша рад тому, что ему сегодня не надо ничего делать*». **Внутренние действия**, раскрывающие важность чувства совести и собственной ответственности в принятии конкретных решений в собственной деятельности, а также опоры на самого себя, нежели на внешние факторы. Наиболее типичными примерами внутренних действий являются следующие: «*Угрызение совести у человека за то, что он украл. Его выгнали за это из дома. Теперь он не находит себе места*». Другая ситуация: «*Желание отстоять чувства справедливости возникло у молодого человека. Он решает заступиться за женщину перед ее обидчиком*». Примерами внешних действий будут являться: «*Человек захотел проехать сегодня вечером бесплатно, вот и ждет, стоя под фонарем, автобуса без контролеров*» или «*Девушка расстроилась, что ее муж сегодня пошел на вечеринку с друзьями, а не с ней в кино*». **Рефлексивные единицы**, раскрывают суть как анализа собственных действий и поступков, так и лучшего понимания внутреннего мира собственной личности. Примерами рефлексивных единиц выступают ситуации: «*Женщина размышляет над своим поведением, потому что она опять поссорилась с мужем*», или: «*Юноша стоит перед окном и рассуждает о своей жизни: как ему быть дальше?*». Отсутствие рефлексивных единиц характерно для следующих случаев: «*Мужчина думает о своей работе, после того как его уволили, стоя возле своего окна*» или «*Не стоит женщине долго думать, иначе она просто не сварит мужу обед, как положено*».

На основании рефлексивных процессов респондентов, принявших участие в опытах, были выделены четыре основных уровня личностной рефлексии: *описательный* (отсутствие рефлексивных процессов или один), *социально-психологический* (наличие двух рефлексивных процессов в одной или двух группах), *социально-личностный* (наличие не менее трех рефлексивных процессов в трех группах) и *личностный* (наличие не менее четырех рефлексивных процессов во всех четырех группах) [10]. Результаты контрольной и экспериментальной выборки, показаны в таблице 5.

**Таблица 5. Уровни личностной рефлексии подростков по «ГАТ», %**

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования)
Контрольная выборка	Описательный	48,6	45,7
	Социально-психологический	28,6	24,3
	Социально-личностный	15,7	18,6
	Личностный	7,1	11,4
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,343$ (зона незначимости)	
Экспериментальная выборка	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования)
	Описательный	48,6	28,6
	Социально-психологический	24,3	28,6
	Социально-личностный	15,7	27,1
	Личностный	11,4	15,7
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,449$ (зона значимости)	

Таким образом, описательный уровень личностной рефлексии встречается на 20% меньше именно в экспериментальной выборке подростков в сравнении контрольной, где его количество уменьшилось всего лишь на 2,9%.

3. На *третьем этапе* эксперимента нами применялась методика «Письмо к профессору (А. Б. Прусак), блок «А» (личностная рефлексия)» с последующим определением уровня на примере должной значимости учебной деятельности (таблица 6).

**Таблица 6. Результаты исследования уровня личностной рефлексии («Письмо к профессору А. Б. Прусак»), %**

Группы испытуемых	Уровень	Этапы тестирования	
		«Средняя школа № 16 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 16 г. Бреста» (второй этап тестирования)
Контрольная выборка	Низкий	64,3	58,6
	Средний	30	31,4
	Высокий	5,7	10
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 0,692$ (зона незначимости)	
Экспериментальная выборка	Уровень	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (первый этап тестирования)	«Средняя школа № 5 г. Бреста» (второй этап тестирования)
	Низкий	52,8	32,9
	Средний	34,3	50
	Высокий	12,9	17,1
Статистические различия (F-критерий)		$F^*_{эмп} = 2,408$ (зона значимости)	

В данном случае, выраженное сокращение низкого уровня личностной рефлексии произошло в экспериментальной выборке подростков – на 19,9% меньше в сравнение с контрольной выборкой, в которой данный показатель уменьшился на 5,7%.

Примером **высокого уровня личностной рефлексии** будет являться следующая ситуация: *«Я много изучала дополнительной литературы по химии для поступления в университет, но до сих пор не могу разобраться в решении очень сложной задачи по органике. Я могу ли Вам выслать пример этот, так как мне важно разобраться, что нужно для того, чтобы быть хорошим и ответственным медиком в будущем»*. В данном случае происходит оценка собственной личности со свободой профессионального выбора перед самим собой и другими людьми, а также несением за него персональной ответственности вне зависимости от различных факторов и обстоятельств. **Среднего:** *«Хочу стать учителем физики, это была моя мечта с детства и мне нужен репетитор. Можно ли записаться к Вам на занятия, потому что я очень люблю решать разные задачи»*. Описанная ситуация свидетельствует о заинтересованности и мотивации субъекта к дальнейшему осуществлению определенного вида профессиональной деятельности. И **низкого уровня:** *«У меня в учёбе трудностей вообще мало, а если вдруг понадобится, то тогда я обращусь»*. В этом случае полностью отсутствует стремление разобраться в

собственных интересах и предпочтениях, имеет место быть «чисто формальное» отношение к образовательной сфере в целом.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило доказать, что подростки, которые использовали предложенные нами семь развивающих программ («Угадай мотив», «4 мышки», «Полет самолета», «Виртуальная комната», «Профессиональная персоналия», «Ответ профессора» и «Для чего нам нужен YouTube?»), показали более высокие показатели уровня рефлексии в целом и личностной в частности, в отличие от тех учащихся, которые их не применяли. Таким образом, для развития рефлексивности и личностной рефлексии данные авторские развивающие программы доказали свою эффективность и целесообразность применения педагогами в условиях образовательного процесса, что непосредственно важно для повышения значимости и ценности понимания личности другого человека в процессе осуществления и реализации непосредственного «живого» общения. Особенно когда возникает проблема буллинга, обособления, изоляции или адаптации учащихся подросткового возраста в различных условиях их жизнедеятельности.

## Литература

- 1. Бабаева, Ю. Д.** Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 1. – С. 89–100.
- 2. Войскунский, А. Е.** Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем / А. Е. Войскунский // Журн. практ. психолога. – 2010. – Т. 4. – С. 7–16.
- 3. Воронов, М. В.** Интернет в современном образовании: проблемы и перспективы: по материалам интернет-конференции / М. В. Воронов, В. А. Толкачев // Высш. образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 50–55.
- 4. Емелин, В. А.** Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопр. философии. – 2013. – № 1. – С. 74–84.
- 5. Загутин, Д. С.** Влияние социальных сетей на социализацию молодежи: интенсивность, уровни, последствия / Д. С. Загутин, А. А. Степанова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 1. – С. 111–116.
- 6. Король, А. Д.** Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопр. философии. – 2011. – № 6. – С. 173–175.
- 7. Лосик Г. В., Шевцов А. В.** Компьютерные технологии в обучении профессиям типа человек-человек: за и против / Г. В. Лосик, А. В. Шевцов // Профес. образование. – 2021. – № 2. – С. 55–60.
- 8. Осипов, Г. В.** Становление информационного общества в России и за рубежом: учеб. пособие / Г. В. Осипов, В. А. Лисичкин, М. М. Вирин; под общ. ред. В. А. Садовниченко; Науч. совет по Прогр. фундам. исслед. Президиума Рос. акад. наук «Экономика и социология науки и образования» [и др.]. – М.: НОРМА ИНФРА-М, 2014. – 303 с.
- 9. Питько, О. А.** Психологические аспекты интернет-коммуникации / О. А. Питько // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2015. – № 1. – С. 57–59.
- 10. Шевцов, А. В.** Проективные методы оценки снижения личностной рефлексии учащихся от информационных технологий / А. В. Шевцов // Право. Экономика. Психология. – 2020. – № 2. – С. 83–89.