

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Л.В. АСТАХОВА, Т.В. ХАРЛАМПЬЕВА

**КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Монография

МОСКВА □ 2009

УДК
АСТ91

Авторы:

Л.В.Астахова - доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный университет;
Т.В. Харлампьева - Южно-Уральский государственный университет.

Рецензенты:

Т.Е.Климова - доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный университет;
Е.Ю.Никитина - доктор педагогических наук, профессор,
Челябинский государственный педагогический университет.

Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как
средство обеспечения информационно-психологической безопасности
личности: Монография/ Под научн. ред. Л.В.Астаховой.-М.:РАН, 2009.-
136с.

ISBN

В монографии рассматриваются педагогические аспекты реализации защитной функции критического мышления как средства обеспечения информационно-психологической безопасности личности на примере студентов вузов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. В первой главе определяются базовые понятия, выявляются проблемы исследования критического мышления в контексте информационно-психологической безопасности личности и разрабатывается модель формирования критического мышления студентов как средства защиты от негативных информационных воздействий. Во второй главе обосновывается инновационная методика реализации педагогических условий реализации этого процесса, а также описываются результаты опытно-поисковой работы по формированию критического мышления студентов вуза на основе данной методики.

ISBN

Южно-Уральский государст
венный университет, 2009
Астахова Л.В., Харлампьева Т.В., 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Проблема формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий	14 с.
1.1. Информационно-психологическая безопасность личности и общества как педагогическая проблема.....	14 с.
1.2. Опыт исследования и формирования критического мышления в отечественной и зарубежной науке.....	40 с.
1.3. Критическое мышление как средство защиты личности от негативных информационных воздействий.....	64 с.
1.4. Модель формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий	82 с.
Выводы по первой главе	106 с.
Глава 2. Методика формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий	108 с.
2.1. Организационные основы опытно-поисковой работы.....	108 с.
2.2. Методика реализации педагогических условий Формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий	123 с.
2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по формированию критического мышления студентов вуза.....	153 с.
Выводы по второй главе.....	164 с.
Заключение.....	165 с.
Библиографический список.....	171 с.

ВВЕДЕНИЕ

Процессы преобразования в социальной, духовной, политической и экономической жизни, происходящие в настоящее время в России, ставят новые проблемы и задачи перед обществом и государством. Среди них важное место принадлежит проблеме обеспечения информационно-психологической безопасности граждан Российской Федерации, так как формирование информационного общества, провозглашение свободы информации, увеличение ее объемов, а также девальвация нравственных ценностей в российском обществе вызвали негативные процессы манипулирования информацией. Это в свою очередь усиливает угрозы индивидуальному, групповому и общественному сознанию, угрозы информационно-психологической безопасности.

Озабоченность государства проблемой обеспечения информационно-психологической безопасности нашла свое отражение в «Доктрине информационной безопасности Российской Федерации» (2000), которая развивает «Концепцию национальной безопасности Российской Федерации» (2000) применительно к информационной сфере; «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации» (2008) и др.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010», одной из приоритетных задач высшей школы названо формирование личности, способной эффективно адаптироваться в современных условиях, предвидеть трудности, решать производственные проблемы. Это возможно только в том случае, когда выпускник вуза владеет средствами выявления и защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности. Однако, к сожалению, вузы уделяют этой проблеме недостаточное внимание.

Проблема обеспечения информационно-психологической безопасности личности и общества является междисциплинарной и требует усилия различных наук. Ученые и специалисты в области теории и методики высшего профессионального образования должны принимать непосредственное участие в решении данной проблемы, так как высшее учебное заведение становится одним из основных субъектов обеспечения информационно-психологической безопасности студентов как будущих специалистов и граждан Российской Федерации.

В последние годы в отечественной педагогической науке стали появляться работы, направленные на выявление путей, средств, методов, условий обеспечения информационно-психологической безопасности

личности. Однако чаще различные аспекты проблемы рассматриваются в рамках школьного образования, исследований в русле теории и методики высшего профессионального образования крайне недостаточно.

Анализ научной литературы (Л.В. Астахова, Г.В. Грачев, Л. Мастерман, Л.М. Симэли, Д.С. Сеницын, Е.А. Столбникова; А.В. Федоров, Р.М. Юсупов и др.) показал, что во всех рассмотренных работах авторов, занимающихся исследованием проблемы обучения защите от негативных информационных воздействий, обеспечения информационно-психологической безопасности личности, находит отражение понимание того, что одним из средств защиты личности является критическое мышление. Однако сам механизм реализации защитной функции критического мышления не нашел своего отражения в работах ученых, не рассмотрены и педагогические условия формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий. Таким образом, **актуальность** исследования формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий обусловлена рядом объективно существующих противоречий:

- социально-педагогического характера – между социальным заказом общества на специалистов, способных защищаться от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности, обеспечивать собственную информационно-психологическую безопасность, и не в полной мере реализованными потенциальными возможностями высших учебных заведений в решении данной задачи;

- научно-теоретического характера – между необходимостью создания научно обоснованной модели формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий и ее недостаточной теоретической разработанностью;

- научно-методического характера – между необходимостью формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий и недостаточностью содержательно-методического обеспечения названного процесса.

Данные противоречия обусловили **проблему**, лежащую в основе настоящей монографии, - необходимость определения принципов, содержания, условий, методики формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности. В качестве негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности

рассматриваются негативные информационно-психологические воздействия, носящие манипулятивный характер.

В данной работе преследуется **цель** теоретически обосновать и опытно-поисковым путем проверить модель формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий. Этой цели соответствуют **задачи**: выявить состояние проблемы исследования; уточнить понятийный аппарат исследования, содержание и структуру понятия «критическое мышление» с точки зрения его функционирования как средства защиты личности от негативных информационных воздействий; разработать и опытно-поисковым путем проверить модель формирования критического мышления у студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности; выявить, теоретически обосновать и опытно-поисковым путем проверить входящий в модель комплекс педагогических условий формирования критического мышления у студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности; разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий.

Теоретико-методологической основой работы являются исследования, посвященные: методологии педагогики и методике исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.); общей и профессиональной педагогике (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, А.В. Коржуев, Е.Ю. Никитина, В.А. Попков и др.), системному подходу (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров и др.); гуманистической педагогике (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, М.А. Молчанова, Е.Н. Шиянов и др.), личностному (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.А. Бударный, Э. Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.), деятельностному (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.), диалогическому (М.М. Бахтин, Л.П. Бueva, В.В. Горшкова, А.А. Ухтомский и др.) подходам; индивидуализации процесса обучения (М.А. Мартынович, Г.Ю. Стульпинас, И.Э. Унт, И.А. Чуриков и др.); деятельностной концепции мышления (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.); формированию критического мышления (Н.И. Мерзликина, И.А. Мороченкова, Е.А. Столбникова, Л.В. Хохлова и др.); технологии американской дидактики «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Джени Д. Стил, Кертис С. Меридит, Чарльз Темпл, Скотт Уолтер; И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.); теории медиаобразования как развития критического мышления (Л. Мастерман и др.; Л. Зазнобина,

А.В. Федоров и др.); информационной и информационно-психологической безопасности (Л.В. Астахова, А.Е. Войскунский, Г.В. Грачев, В.Г. Зазыкин, В.Е. Лепский, И.Н. Панарин, С.Ю. Решетникова, Д.С. Сеницын, В.Г. Смолян и др.); защите от манипуляций в общении (Е.Л. Доценко, С.Г. Кара-Мурза, И. Огнев, В.П. Панкратов, Е.В. Сидоренко, Р. Чалдини и др.).

Монография состоит из введения, двух глав, заключения.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВА ИХ ЗАЩИТЫ ОТ НЕГАТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

1.1. Информационно-психологическая безопасность личности и общества как педагогическая проблема

В данном параграфе раскрывается проблема обеспечения информационно-психологической безопасности личности и общества, определяются понятия «информационно-психологическая безопасность», «негативные информационно-психологические воздействия», «защита от негативных информационно-психологических воздействий» и др., рассмотрены пути и способы обеспечения информационно-психологической безопасности студентов и школьников, исследованные в рамках педагогики.

Проблема информационно-психологической безопасности личности и общества наиболее остро стала осознаваться в последние десятилетия. Озабоченность государства проблемой информационно-психологической безопасности отражена в «Доктрине информационной безопасности Российской Федерации» (2000 г.) [70], которая развивает «Концепцию национальной безопасности Российской Федерации» применительно к информационной сфере. В Доктрине, в качестве первой составляющей национальных интересов Российской Федерации в информационной сфере выступает соблюдение конституционных прав и свобод человека и гражданина в области получения информации и пользования ею, обеспечение духовного обновления России, сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций, патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны.

В 1990 году в парламентской комиссии Верховного Совета СССР по проблемам национальной безопасности под руководством академика Ю.А. Рыжова, начата разработка концепции законодательства в области

информационно-психологической безопасности. В марте 1997 года в Комитете Государственной Думы Российской Федерации по безопасности был подготовлен проект концепции развития законодательства в сфере обеспечения информационной безопасности Российской Федерации, где одной из приоритетных задач обозначена защита от воздействия "вредной" (вредоносной) информации. Проект Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности» дважды рассматривался на заседаниях Экспертного Совета Комитета Государственной думы по безопасности (1998, 1999 гг.), его положения обсуждались на парламентских слушаниях (1999 г.) на научно-практической конференции в рамках V Международного Форума "Технологии безопасности" (2000 г.). К сожалению, законопроект так и не был принят.

В законопроекте дается следующее определение: информационно-психологическая безопасность — состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере. Под негативным информационно-психологическим воздействием понимается воздействие на человека или группу лиц (в том числе, помимо их воли), осуществляемое с использованием специальных средств и методов воздействия на психику человека и приводящее к негативным последствиям для личности, общества и государства. Специальные средства воздействия — технические и программные средства, используемые для негативного информационно-психологического воздействия на человека или группу лиц. Специальные методы воздействия — последовательность приемов воздействия на психику человека, применение которых приводит к негативным последствиям для личности, общества и государства. К таким последствиям относятся: причинение вреда здоровью человека; блокирование на неосознаваемом уровне свободы волеизъявления человека, искусственное привитие ему синдрома зависимости; утрата способности к политической, культурной, нравственной самоидентификации человека; манипуляция общественным сознанием; разрушение единого информационного и духовного пространства Российской Федерации, традиционных устоев общества и общественной нравственности, а также нарушение иных жизненно важных интересов личности, общества и государства [145].

Существуют и другие определения информационно-психологической безопасности и негативных информационно-психологических воздействий. С.Ю. Решетникова, Г.Л. Смолян под информационно-психологической безопасностью понимают такую ситуацию в системе «человек — информационная среда», которая не

вызывает снижение индивидуального или популяционного психологического потенциала за допустимые пределы. При этом термин «ситуация» обозначает качественно своеобразное состояние элементов системы, их связей между собой и динамических параметров информационного обмена. Индивидуальный психологический потенциал, по их определению, – интегральная характеристика совокупности всех психологических свойств индивида, лежащих в основе его возможностей осуществлять продуктивную жизнедеятельность. Основными характеристиками индивидуального психологического потенциала являются: базовая направленность личности, характерологические особенности и интеллект человека, его психофизиологическое состояние [148].

Г.В. Грачев рассматривает информационно-психологическую безопасность личности как состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом, жизнедеятельности в обществе), а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно - личностных) отношений к окружающему миру и самому себе. При определении содержания понятия информационно-психологическое воздействие Грачев Г.В. отмечает следующие особенности, которые поясняют его введение в научный понятийный аппарат. Во-первых, в данном понятии акцентируется целевая функция информации как специфического средства воздействия на людей. Во-вторых, осуществляется выделение объекта информационного воздействия – психика человека. Использование этого понятия в настоящее время позволяет выделить вид психологического воздействия, осуществляемого с использованием знаково-символических и образных средств, соответствующих основным модальностям органов чувств и ощущений человека. Однако теоретический анализ литературы показал, что понятия «информационно-психологические воздействия» и «информационные воздействия» отождествляются большинством ученых, поэтому в данной работе будем употреблять данные термины как синонимы.

Последствиями негативных информационно-психологических воздействий может стать искажение информационно-ориентировочной основы жизнедеятельности – знания (представления) об окружающем мире, людях и другие разнообразные сведения, которые являются информационным обеспечением активности человека; групповых и социальных норм, потребностей, интересов, склонностей; самооценки (в т.ч. чувство собственного достоинства, самоуважение, гордость), субъективных отношений личности, мировоззрения, убеждений,

верований, смысловых, целевых, операциональных установок и т.д.; психических состояний; способов мышления, стиля поведения и общения, привычек, умений, навыков и т.п. [62].

Отметим, что воздействие на человеческую психику может осуществляться в различных формах. Производя типологию воздействий, В.Г. Крысько насчитывает, по крайней мере, шесть видов психологического воздействия: информационно-психологическое; психогенное; психоаналитическое; нейро-лингвистическое; психотронное; психотропное.

Информационно-психологическое воздействие □ это воздействие словом, информацией. Психологическое воздействие такого вида ставит своей основной целью формирование определенных идеологических (социальных) идей, взглядов, представлений, убеждений, одновременно оно вызывает у людей положительные или отрицательные эмоции, чувства и даже массовые реакции, например, панику.

Психогенное воздействие осуществляется в результате физического воздействия на мозг человека в результате травмы головы или воздействия физических факторов (звука, освещения, температуры и т. д.), а также шокового воздействия окружающих условий или каких-то событий (например, картин массовых разрушений, многочисленных жертв и т. д.). В результате психогенного воздействия человек не в состоянии рационально действовать, теряет ориентацию в пространстве, испытывает аффект или депрессию, впадает в панику, в состояние ступора и т. д.

Психоаналитическое воздействие □ воздействие на подсознание человека терапевтическими средствами, особенно в состоянии гипноза или глубокого сна.

Нейролингвистическое воздействие □ вид психологического воздействия, изменяющий мотивацию людей путем введения в их сознание специальных лингвистических программ.

Психотронное (парапсихологическое, экстрасенсорное) воздействие □ это воздействие на людей, осуществляемое путем передачи информации через внечувственное (неосознаваемое) восприятие. Наиболее известным здесь является "феномен 25 кадра", хотя его эффективность до конца не изучена. Кроме того, известны факты проведения работ по созданию генераторов высокочастотной и низкочастотной кодировки мозга.

Психотропное воздействие □ воздействие на психику человека с помощью медицинских препаратов, химических или биологических веществ.

При этом информационно-психологическое воздействие обладает наиболее широким уровнем охвата объектов и всеобщим универсальным

характером действия. В информационную эпоху, когда информационные процессы становятся массовыми, именно с помощью информационно-психологических воздействий, сочетающих в себе элементы рационального (информационная компонента) и эмоционального (психологическая компонента), осуществляется функционирование сложных человеко-машинных комплексов и систем управления [105].

По мнению эксперта Комитета Безопасности Государственной Думы РФ, заведующего курсом психотерапии ФППО ММА им. И.М. Сеченова кандидата медицинских наук, доктора психологических наук Е.В. Безносюка, настоящее состояние окружающего человека информационно-психологического пространства с точки зрения экологии и социальной безопасности, представляет реальную опасность для личности. По его мнению, под информационно-психологической безопасностью должно пониматься состояние защищенности психики человека от деструктивного информационного воздействия (внедрения разрушительной и иной вредоносной информации в сознание или подсознание человека), приводящего к неадекватному восприятию действительности, к ущемлению прав и жизненно важных интересов личности. Объектами защиты информационно-психологической сферы человека являются психическое благополучие человека и информационно-психологической среды, обеспечивающие деятельность человека, способствующие гармоничному развитию личности и реализации его конституционных прав и свобод [25].

И.Н. Панарин определяет информационно-психологическое воздействие как целенаправленное производство и распространение специальной информации, оказывающей непосредственное влияние (положительное или отрицательное) на функционирование и развитие информационно-психологической среды государства, психику и поведение населения [133]. В определении указана такая характеристика информационно-психологического воздействия как целенаправленность. В качестве характеристики информационно-психологического воздействия различные авторы называют также его скрытость от объекта воздействия.

Негативные информационно-психологические воздействия, по мнению В.Е. Лепского, это, прежде всего, манипулятивные воздействия на личность, на ее представления и эмоционально-волевую сферу, на групповое и массовое сознание, инструмент психологического давления с целью явного или скрытого побуждения субъектов к действиям в ущерб собственным интересам в интересах отдельных лиц, групп или организаций, осуществляющих эти воздействия [109]. Данное определение, на наш взгляд, соотносится с понятием манипуляции, которое дает С.Г. Кара-Мурза, - способ господства путем духовного

воздействия на людей через программирование их поведения. Это воздействие направлено на психические структуры человека, осуществляется скрытно и ставит своей задачей изменение мнений, побуждений и целей людей в нужном власти направлении [95].

Мы согласны с тем, что в определении негативного информационно-психологического воздействия необходимо говорить о его манипулятивном характере. Например, в ситуациях межличностного взаимодействия информационно-психологическое воздействие может оказываться в ходе осуществления различных форм коммуникационного взаимодействия субъектов. Е.Л. Доценко выделяет пять основных форм такого взаимодействия: доминирование, манипуляция, соперничество, партнерство, содружество, образующих шкалу взаимодействия. Однако рассмотрение предложенной шкалы по отношению к информационно-психологическим воздействиям требует исключить из обсуждения партнерство и содружество, так как партнерство означает равноправные отношения, согласование интересов и намерений, а содружество отражает отношение к другому как к самооценности, стремление к объединению, совместной деятельности для достижения близких или совпадающих целей. Неприемлемыми технологиями реализации негативного информационного воздействия являются также соперничество и доминирование. Несмотря на то, что в определениях этих форм отношений содержится указание на конфликтный характер взаимодействия, разность интересов субъектов от учета их в такой мере, в какой это диктуется задачами борьбы с противоположным субъектом (для соперничества) до игнорирования его интересов и намерений (для доминирования), что совпадает с целями негативного информационного воздействия, однако другой его важный аспект – скрытность воздействия – не соблюдается. По Е.Л. Доценко, степень явственности в двух этих случаях различна: от открытого, без маскировки, императивного воздействия при доминировании □ до полупатентного допущения признания факта воздействия при соперничестве, – но уже сама вероятность возможности признания, обнародования факта воздействия исключает данные формы отношений [72]. Поэтому наиболее приемлемой технологией, позволяющей реализовывать негативные информационно - психологические воздействия, является механизм манипуляции, содержание которой отвечает всем требованиям для осуществления такого рода воздействий.

Основными субъектами информационно-психологического воздействия на человека, по мнению Грачева Г.В., являются: государство (в том числе иностранные), орган власти и управления и другие государственные структуры и учреждения; общество (различные общественные, экономические, политические и иные организации, в том

числе зарубежные); различные социальные группы (формальные и неформальные, устойчивые и случайные, большие и малые, по месту жительства, работы, учебы, службы, совместному проживанию и, проведению досуга и т.д.); отдельные личности (в том числе представители государственных и общественных структур, разнообразных социальных групп и т.п.). При этом в качестве источников угроз называются как внешние, так и внутренние.

Общим источником внешних угроз является та часть информационной среды общества, которая в силу различных причин неадекватно отражает окружающий человека мир, информация, которая вводит людей в заблуждение, в мир иллюзий, не позволяет адекватно воспринимать окружающее и самого себя. Информационная среда приобретает для человека характер второй, субъективной реальности. Ту ее часть, которая содержит информацию, неадекватно отражающую окружающий мир, и те ее характеристики и процессы, которые затрудняют или препятствуют адекватности восприятия и понимания человеком окружающего и самого себя, Г.В. Грачев условно обозначает «иллюзорной реальностью». Несмотря на свою иллюзорность, и даже в силу своей иллюзорности, но в форме кажущейся реальности, она является основным внешним источником угроз информационно-психологической безопасности личности. Среди источников, повышающих степень неадекватности, иллюзорности информационной среды общества Г.В. Грачев называет, во-первых, объективную сложность самого мира и процесса его познания, ошибки и заблуждения людей, познающих его. Во-вторых, действия тех людей, которые, преследуя собственные цели, добиваются этого, используя различные способы информационно-психологического воздействия.

Внутренние источники угроз информационно-психологической безопасности личности заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях его формирования и функционирования, в индивидуально - личностных характеристиках индивида. В силу этих особенностей люди отличаются степенью восприимчивости к различным информационным воздействиям, возможностями анализа и оценки поступающей информации и т.д. Кроме индивидуальных особенностей есть и определенные общие характеристики и закономерности функционирования психики, которые влияют на степень подверженности информационно-психологическому воздействию и присущи большинству людей. Так, например, в кризисных изменениях общества повышается внушаемость людей, в толпе, на митинге, демонстрации. С человеком происходит своеобразное психическое заражение определенным психоэмоциональным состоянием, что, например, достаточно ярко проявляется на различных

зрелищных мероприятиях, которые относятся к контакт-коммуникативным ситуациям. Поэтому Г.В. Грачев констатирует тот факт, что знание своих индивидуально-психологических особенностей и общих характеристик и закономерностей функционирования психики становится для человека в настоящее время не просто обязательным элементом его общей культуры, но и необходимым условием безопасности в социальном взаимодействии, в различных межличностных коммуникативных ситуациях, которые ученый делит на межличностные, контакт-коммуникативные (когда объект воздействия находится в составе определенных групп) и масс-коммуникативные (со стороны средств массовой информации) [62].

В результате проведенного теоретического анализа считаем целесообразным взять за основу определение информационно-психологической безопасности, данное в проекте Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности», так как оно более строго отражает содержание данного понятия. Под **информационно-психологической безопасностью** будем понимать состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере. Однако понятие «негативного информационно-психологического воздействия», данное в законопроекте, с нашей точки зрения, требует уточнения. Опираясь на определение, данное в работах Безноска Е.В., Грачева Г.В., Лепского В.Е., Панарина И.Н., Решетниковой С.Ю., Смолян Г.Л., под **негативными информационно-психологическими воздействиями** будем понимать манипулятивные воздействия, которые могут осуществляться государствами (в том числе иностранными), органами власти и управления и другими государственными структурами; различными общественными, экономическими, политическими организациями, в том числе зарубежными; различными социальными группами и отдельными личностями при помощи знаково-символических и образных средств, соответствующих основным модальностям органов чувств и ощущений человека, через средства массовой информации, литературу, искусство, образование, воспитание, личное общение, применение которых приводит к искажению информационно-ориентировочной основы жизнедеятельности, снижению психологического потенциала личности и другим негативным последствиям. При этом понятия «негативные информационно-психологические воздействия» и «информационные воздействия» являются синонимами.

В связи с тем, что информационно-психологическая безопасность определяется как состояние защищенности психики, необходимо

уточнить, что в современной науке существуют несколько подходов к психологическим защитам и защищенности психики человека.

Традиционно психологические защиты личности рассматриваются в рамках психоаналитического подхода, где под психологической защищенностью понимается относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднить их реализацию. Психологическая защита выступает как специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведения до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Ее функция заключается в ограждении сферы сознания от негативных, травмирующих переживаний. Термин «психологическая защита» употребляется в широком смысле, для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт и в узком смысле □ для обозначения специфического изменения содержания сознания как результата функционирования ряда защитных механизмов: подавления, отрицания, проекции, идентификации, регрессии, изоляции, рационализации и пр. Большинство психических защит не снимают проблемы, адекватным способом выступает лишь сублимация [159].

Второй подход к рассмотрению психологической защиты отражен в работах таких отечественных ученых как В.Ф. Бассин, А.В. Брушлинский, Г.В. Грачев, А.А. Деркач, Е.Л. Доценко, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куликов, Б.Ф. Поршнев и др., которые рассматривали психологические защиты в контексте нейтрализации психологических манипуляций в процессе межличностного взаимодействия, что привело к новому этапу его теоретического осмысления и практического применения. Был введен новый самостоятельный класс психологических защит – межличностных. Соответственно, появилась возможность говорить о том, что у человека имеются две основные и достаточно автономные специальные регулятивные системы, обеспечивающие его психологическую защищенность, соответственно, от внутреннего психологического дискомфорта и от внешнего психологического воздействия. Эти системы имеют сложное строение и обеспечиваются различными психологическими механизмами.

В связи с тем, что за основу, в отношении ситуаций, в которых на человека могут быть направлены негативные информационно-психологические воздействия, мы берем классификацию, предложенную Грачевым Г.В. (межличностные, контакт-коммуникативные и масс-коммуникативные), больший интерес для нас представляет рассмотрение

психологических защит, используемых в межсубъектном взаимодействии, при этом мы не умаляем значимости внутриличностных защит, которые подробно описаны в работах психоаналитической направленности.

Доценко Е.Л., проведя детальный анализ рассмотрения психологической защиты в различных теоретических контекстах, определив семантическое поле данного понятия, предлагает следующее рабочее определение психологической защиты – это употребление субъектом психологических средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта. Он описывает пять исходных форм защиты: бегство, прятание (уход в укрытие), замирание (маскировка), нападение (уничтожение, изгнание) и контроль (управление). Данные формы защиты образуют базовые защитные установки, которые порождают большое разнообразие межличностных защитных действий, играя роль направляющих тенденций [72].

Грачев Г.В. рассмотрел особенности проявления данных защитных установок по отношению к трем основным типам информационно-коммуникативных ситуаций. Рассмотрим их более подробно.

Уход – увеличение дистанции, прерывание контакта, выход за пределы досягаемости воздействия. Проявлениями этого вида защит в межличностных ситуациях являются смена темы беседы (на более безопасную), нежелание обострять отношения (обход «острых углов»), стремление уклониться от встреч с тем, кто является источником неприятных переживаний. В контакт-коммуникативных ситуациях – уход под различным предлогом с митингов, собраний, зрелищных мероприятий и т.п. или различные формы отказа от участия и присутствия на данных мероприятиях. В масс-коммуникативных ситуациях отключение от определенных каналов средств массовой информации, от просмотра конкретных теле-радиопрограмм, отказ от чтения некоторых газет, статей, рубрик и т.п.

Изгнание (вытеснение) – увеличение дистанции, удаление, вытеснение источника воздействия. В межличностных ситуациях может проявляться как удаление из мест проживания, работы, отдыха (из среды обитания); можно отослать куда-нибудь под определенным предлогом (перевод, увольнение с работы и т.д.); возможно уничтожение как трансформация уничтожения в духовную форму в виде насмешек, колкостей, унижения и т.п. (т.е. частичное уничтожение какой-либо части другого – черт характера, привычек, поступков, намерений, склонностей); оскорбление и провоцирование конфликта, ссоры, обиды, что вынуждает источник воздействия прервать контакт, разорвать отношения, уйти и таким образом увеличить дистанцию. В контакт-коммуникативных ситуациях – «захлопывание» выступающих, их

прерывание, насмешки, реплики, оскорбления, свист и другие демонстрационные действия и помехи, вынуждающие коммуникатора прервать контакт и удалиться. В масс-коммуникативных ситуациях – мягкие формы аналогичны как и в случае «ухода» и представляют собой отключение от каналов информации.

Блокировка (ограждение, преграда) – контроль воздействия, достигающего субъекта защиты, выстраивание преград, ограждение психики от внешнего воздействия. В межличностных ситуациях может проявляться в отчужденности (официальность, ведение беседы с использованием физических разделительных преград, например, через стол, увеличение межличностного пространства), в различных психологических барьерах (недоверие, настороженность, враждебность), смысловых и семантических («я плохо понимаю», «мне трудно понять, в чем суть...» и т.п.), ролевых («я на работе», «при исполнении обязанностей», «мне сейчас некогда, занят, не сейчас, потом...» и т.п.), в принижении источника воздействия («непрофессионал», «слабый специалист», «несерьезный», «безответственный», «все это и так известно», «в этом нет ничего нового», «не понимает сложности ситуации» и т.п.). В контакт-коммуникативных ситуациях – повышение негативизма, критичности, эмоциональная отчужденность, также используются психологические барьеры, принижение источника, невнимательность и т.д. В масс-коммуникативных ситуациях – аналогично.

Управление – контроль за процессом воздействия, влияние на его характеристики и источник воздействия. В межличностных ситуациях проявляется в демонстрации угрозы (опасности); «подкуп» и стремление «умилостивить»; стать другом, членом одной общности; стремление разжалобить, ослабить или дестабилизировать активность, спровоцировать желаемое поведение (в том числе, различные способы манипуляций как способа защиты). В контакт-коммуникативных ситуациях возможности управления очень слабые. В некоторых случаях возможно использование обратной связи как способа управления. В масс-коммуникативных ситуациях – управление практически невозможно.

Затаивание (маскировка) – контроль информации о самом субъекте защиты, ее искажение, сокрытие или сокращение подачи. В межличностных ситуациях проявляется как маскировка, обман, сокрытие чувств, проявлений эмоций, задержка или отказ от действий, чтобы не проявлять себя. В контакт-коммуникативных ситуациях – аналогично межличностным, особенно в толпе, чтобы не поддаться «эффекту толпы», психическому заражению. В масс-коммуникативных ситуациях затаивание проявляется в виде отсрочки реакций, поспешных выводов и

оценок, задержки или отказа от действий и поступков, вызываемых информационным воздействием (для последующего рационального и взвешенного анализа с привлечением дополнительных данных).

Игнорирование – контроль информации об источнике воздействия, наличии или характере угрозы (опасности); ограничение количества такой информации или ее искаженное восприятие. В межличностных ситуациях □ игнорирование информации, затрудняющей или препятствующей определенной деятельности; действиях, направленных на человека со стороны источника воздействия, умаление степени угрозы посредством объяснения позитивными намерениями источника воздействия и т.д. В контакт-коммуникативных ситуациях – игнорирование информации, затрудняющей или препятствующей определенной деятельности или информации как средства манипулирования личностью в толпе, в массовых скоплениях людей и т.д. В масс-коммуникативных ситуациях – игнорирование информации как средства манипулирования личностью в различных аспектах (слухов, дезинформирования, мнимых лозунгов и т.п.) [62].

Следует отметить, что при рассмотрении описанных базовых защитных установок личности Грачев Г.В. исходил из ситуации, когда субъект при их реализации, с одной стороны, уже зафиксировал, выявил, почувствовал и каким-то образом первично отреагировал на воздействие угрожающих факторов, а с другой – предполагается, что у него уже есть определенные структурные образования (умения, навыки, различные психологические механизмы), которые обеспечивают реализацию защитного поведения. Соответственно, при рассмотрении средств психологической защиты, кроме указанных ученым форм, необходимо иметь в виду обнаружение (поиск и выявление) угрожающих факторов и обучение – формирование определенных образований, необходимых для реализации защитного поведения человека. Это положение явилось для нас эвристичным и базовым для проведения настоящего исследования.

Опираясь на определение психологической защиты, данное Доценко Е.Л., конкретизированное понятие «информационно-психологическое воздействие» и принятое понятие информационно-психологическая безопасность, обозначим, что в данной работе под **защитой от негативных информационно-психологических воздействий** понимается употребление субъектом средств выявления, устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны субъекта негативных информационно-психологических воздействий, который нарушает его информационно-психологическую безопасность.

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблемы информационно-психологической безопасности позволил нам уточнить понятийный аппарат исследования, а также сформулировать свою

позицию, в которой мы считаем вполне обоснованной точку зрения В.Е. Лепского о том, что отечественная наука не сталкивалась еще со столь сложными междисциплинарными проблемами, в которых ведущую роль должны выполнять представители гуманитарных областей знаний. Для ее решения необходимы усилия ученых РАН, вузовской и отраслевой науки. Сегодня в России отсутствуют адекватные проблеме организационные формы [109].

Ученые и специалисты в области теории и методики высшего профессионального образования также должны принимать непосредственное участие в решении проблемы информационно-психологической безопасности, так как высшее учебное заведение становится одним из основных субъектов обеспечения информационно-психологической безопасности студентов как будущих специалистов и граждан Российской Федерации. На законодательном уровне данный аспект отражен в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010», где одной из приоритетных задач высшей школы выступает формирование личности, способной эффективно адаптироваться в современных условиях, предвидеть трудности, решать производственные проблемы [98]. Очевидно, что такой специалист должен владеть средствами выявления и защиты от негативных информационно-психологических воздействий.

В последние годы в отечественной педагогической науке стали появляться работы в данной области, хотя чаще различные аспекты проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности рассматриваются в рамках школьного образования, исследований в русле теории и методики высшего профессионального образования крайне недостаточно. Рассмотрим накопленный опыт.

Идея о необходимости защиты от информационно-психологических воздействий впервые появилась в ведущих странах Европы (Великобритания, Франция, Германия и др.). С 60-х годов XX века в рамках педагогической науки начало разрабатываться специфическое направление — медиаобразование (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Данное направление продолжают развивать современные зарубежные и отечественные ученые.

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа (media studies) обычно

связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (*media literacy*). Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [187].

Большой Российский энциклопедический словарь определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [32].

Одним из подходов в медиаобразовании является теория развития критического мышления (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, Л. Мастерман, Л. Симэли, А.В. Федоров и др.). В своих трудах Л. Мастерман провел анализ процесса медиаобразования в современном мире (анализ «предохранительного» или «защитного» подхода в медиаобразовании, «семиотического» подхода и т.д.). Отвергая популярный в России «эстетический» подход в медиаобразовании, Л. Мастерман убежден в том, что критериев эстетического качества медиатекстов не существует, поэтому надо развивать не эстетический подход, а критическое мышление и критическую автономию аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д. [200].

В теории медиаобразования как формирования «критического/демократического мышления» медиа рассматривается как «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Главная цель медиаобразования - защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Основное содержание медиаобразования - влияние медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов). Педагогическая стратегия заключается в анализе влияния медиатекстов на индивида и общество, развитии критического мышления аудитории по отношению к медиаинформации. Теоретической базой данной теории является синтез «защитной»,

«семиотической» и «идеологической» теорий медиаобразования; последняя адаптируется в смягченном, лишенном откровенно «классового» и «марксистского» подхода виде.

Наиболее важной для нашего исследования является «защитная» теория медиаобразования (Л. Мастерман, Л. Симэли, А.В. Федоров и др.), так как ее ключевые цели заключаются в предохранении от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию медиа, обучение пониманию различий между реальностью и медиатекстом; смягчение эффекта чрезмерного увлечения медиа, в основном по отношению к детской и молодежной аудитории и т.д. В качестве педагогической стратегии в данной теории используется вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

По мнению Л. Мастермана, аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д.[200].

Позицию Л. Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М. Симэли: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [201, с. 111]. Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М. Симэли формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения □ потребность: 1) развития понимания характера репрезентации

действительности в медиатекстах; 2) обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [201, с. 148].

На современном этапе медиаобразовательная теория развития критического мышления широко применяется в практике школ и вузов, имеет большое число сторонников и последователей. Например, модель развития критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) была разработана Е.А. Столбниковой. Автор приходит к выводу, что современная реклама является мощнейшим фактором, определяющим поведение, образ мыслей и стиль жизни огромных масс людей. Реклама оказывает свое специфическое воздействие на воспитание и перевоспитание человечества. Реклама сегодня – явление не только экономическое, но и социально - психологическое. Она проникает в самые глубинные участки человеческой психики. Рекламодатели все чаще используют психологические манипуляции для достижения своих прагматических целей, не желая думать о том, как будет воспринята рекламная информация теми, чье мышление еще не достигло необходимого уровня критического осмысления. Реклама несет в себе не только информацию о товаре или услуге, но и заставляет потребителей изменять свой образ жизни, следуя внушаемому образцу. Лишь критическое восприятие и сознательное сопротивление рекламным трюкам позволит минимизировать манипулятивное воздействие рекламы на человека.

Е.А. Столбниковой уточнено понятие «критическое мышление» в медиаобразовании как разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выделять отдельные элементы медиатекста, (являющиеся некорректными, нелогичными, сомнительными, ложными и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственным представлением о предложенных фактах и явлениях, и принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложно. А также раскрыто содержание понятия «критический анализ медиатекста» как мыслительный процесс выявления некоторых свойств и характеристик отдельных элементов медиатекста, с целью

раскрытия закономерностей, новых связей между элементами, незаметных при восприятии, а также осознания степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации.

Автором разработана модель медиаобразования студентов на материале рекламы, направленная на развитие критического мышления, которая включает три компонента: диагностический компонент; содержательно-целевой компонент с выделением тесно взаимосвязанных теоретической и практической составляющих (теоретическая составляющая включает теоретическую подготовку и развитие мотивации проведения критического анализа; практическая составляющая представлена технологиями, обеспечивающими креативную деятельность студентов, и практико-ориентированными заданиями, позволяющими накапливать опыт в реализации умений критического мышления); результативный компонент, в рамках которого констатируются измененные уровни развития восприятия и критического анализа произведений медиакультуры [163].

Обзор медиаобразовательной теории развития критического мышления, в контексте исследования путей, способов и средств решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза, дает нам понимание педагогической стратегии обеспечения информационно-психологической безопасности студентов в масс-коммуникативных ситуациях. В качестве основного средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий в масс-коммуникативных ситуациях выступает критическое мышление. Важная роль отводится активной, самостоятельной, творческой позиции обучающегося. Помимо развития критического мышления, необходимым является усвоение знаний о медиакультуре, о процессах и механизмах функционирования медиа.

В отечественной педагогике помимо работ, продолжающих исследование в медиаобразовательном направлении, существуют исследования, посвященные защите от негативных информационно-психологических воздействий, рассматривающих пути обеспечения информационно-психологической безопасности не только в масс-коммуникативных ситуациях.

Так, Д.С. Сеницын, предлагающий психолого-педагогические условия обучения информационно-психологической безопасности подростков, считает, что одним из мероприятий, направленных на обеспечение информационно-психологической безопасности, является обучение в школе этой разновидности безопасности. По его мнению, в школе для этого необходимо организовать процесс обучения на надпредметном уровне, позволяющем объединить усилия педагогов

разных учебных предметов (ОБЖ, литературы, правоведения, обществознания, истории) посредством введения надпредметного курса «Информационно-психологическая безопасность» [158].

Заметим, что ученый выделяет в предлагаемой программе два модуля, отражающие межличностные и масс-коммуникативные ситуации, не выделяя в отдельный модуль контакт-коммуникативные. Между тем, именно эти ситуации сегодня все больше приобретают свою актуальность и все чаще используются с целью информационно-психологических воздействий, в том числе на подростковую и молодежную аудиторию, на которую в силу определенных возрастных психологических особенностей гораздо легче воздействовать именно в контакт-коммуникативных ситуациях. В различных деструктивных религиозных организациях, сектантских объединениях, экстремальных группировках, финансовых «пирамидах» и т.п. негативные информационно-психологические воздействия широко применяются именно в контакт-коммуникативных ситуациях, когда человек находится в составе определенной общности людей, на которую оказывается непосредственное информационно-психологическое воздействие некоторым коммуникатором-личностью или группой. Данные ситуации снижают критичность и усиливают силу внушающего воздействия. Они, с одной стороны, имеют сходство с масс-коммуникативными ситуациями, например тем, что объектом воздействия является массовое сознание, в отличие от межличностных ситуаций, в которых объектом является сознание индивидуальное, с другой стороны, человек подвергается не только воздействию определенного коммуникатора, но и воздействию группы, в составе которой он находится. В связи с этим, считаем необходимым учитывать специфику данного вида ситуаций при обучении информационно-психологической безопасности.

Наряду с необходимостью владения знаниями об опасностях, которые таит в себе информационная среда, и основных приемах защиты, умениями работать с информацией (находить, собирать, обрабатывать, проводить тщательный анализ информации и на основе этого принимать решения) и т.д. Синицын Д.С. отмечает необходимость иметь установку на критичность по отношению ко всем потокам информации и обладать критическим мышлением. Вслед за Грачевым Г.В, в качестве ориентировочной основы действия при обучении информационно-психологической безопасности, при анализе различных коммуникативных ситуаций с точки зрения угроз безопасности Синицын Д.С. считает необходимым использовать следующий алгоритм: ориентация в ситуации; оценка (определение) потенциала влияния; выявление (диагностика) признаков скрытого психологического

принуждения; выбор тактики и способов защиты (организация защитного поведения) [158].

С нашей точки зрения, Синицыну Д.С. удалось актуализировать проблему обучения информационно-психологической безопасности подростков. При этом, определяя практическую значимость проведенного им исследования, ученый указывает, что представленные материалы и полученные выводы могут быть использованы не только учителями школы, но и преподавателями и студентами при изучении курсов педагогики и безопасности жизнедеятельности. Полагаем, что список дисциплин, в рамках которых могут использоваться результаты исследования, значительно шире. По нашему убеждению, психологические дисциплины дают большие возможности для понимания объекта информационно-психологических воздействий, характеристик субъекта, способов, механизмов воздействия и проблемы информационно-психологической безопасности в целом..

Рассматривая пути решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности в педагогической науке, необходимо также указать на публикации автора настоящей работы по данной проблеме. В них рассмотрены информационно-психологические угрозы безопасности; методологический стандарт обеспечения информационно-психологической безопасности личности в гуманитарном образовании, в качестве которого мы обосновываем герменевтику; описаны особенности формирования критического мышления студентов вуза в контексте информационно-психологической безопасности, как одного из самых эффективных способов организационной защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий [11-14 и др.].

В качестве главного условия формирования критического мышления как способа обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза мы считаем создание модели формирования критического мышления, в которую включаем: образовательную цель □ формирование критического мышления в контексте информационно-психологической безопасности; объекты (студенты) и субъекты (преподаватели определенных учебных дисциплин) этой деятельности; основные этапы (процессы) формирования критического мышления; методологию (принципы, средства и методы) формирования; желаемый результат формирования; методы и средства диагностики критического мышления студентов.

Специфика методологии формирования критического мышления, по нашему мнению, состоит в том, что она должна быть основана на приоритетном использовании диалогических, понимающих и игровых форм обучения, иллюстрирующих особенности самой критически-

мыслительной деятельности. Субъектами формирования критического мышления в целях обеспечения информационно-психологической безопасности могут быть преподаватели любой дисциплины, однако ключевую роль в этой деятельности играют преподаватели психологических дисциплин.

Важной, с нашей точки зрения, является мысль о том, что традиционные процессы формирования критического мышления предваряются специфическим этапом □ тщательным изучением матриц информационно-психологических воздействий □ системы деятельностных «угроз-моделей», или моделей информационно-психологических воздействий, составными частями которых являются цели негативных информационно-психологических воздействий, их субъекты, методы и средства, процессы и результат. Этих моделей может быть много, каждая из них может основываться на одном из критериев классификации угроз информационно-психологической безопасности личности: по способу воздействия (внушение, манипуляция, убеждение и т.д.); по предмету воздействия (конституционные права человека, конституционные свободы человека, общность группы, нравственные ценности, достоинство личности); по цели воздействия (подчинение индивида или социума, дезорганизация функционирования индивида или социума, уничтожение); по уровню контактности (непосредственные, опосредованные); по средствам воздействия (СМИ, виртуальные, энергоинформационные, психоаналитические, нейролингвистические, психотронные); по форме проявления (нарушение адекватности, нарушение доступности, нарушение конфиденциальности, нарушение полноты, избыточность информации, нарушение актуальности) и др. Именно эта система моделей (матриц) информационно-психологических воздействий лежит в основе обнаружения «угрозной» сущности текстов [11].

Заметим, что во всех рассмотренных работах авторов, занимающихся исследованием проблемы обучения защите от негативных информационно-психологических воздействий, обеспечения информационно-психологической безопасности (Мастерман Л., Симэли Л.М., Федоров А.В., Столбникова Е.А. и другие представители медиаобразовательного направления; Астахова Л.В., Грачев Г.В., Юсупов Р.М., Сеницын Д.С. и др.), находит отражение понимание того, что одним из средств защиты личности является критическое мышление. Однако сам механизм реализации защитной функции критического мышления не нашел своего отражения в работах ученых.

Прежде чем описать механизм реализации критического мышления с точки зрения его защитной функции, сформулировать понятие данного интеллектуального феномена как средства защиты от негативных

информационно-психологических воздействий и рассмотреть специфику его формирования, считаем необходимым обратиться к теоретическому обзору опыта, накопленного в области формирования и развития критического мышления.

1.2. Опыт исследования и формирования критического мышления в отечественной и зарубежной науке

Анализ литературы показал, что в настоящее время в отечественной и зарубежной науке накоплен значительный опыт решения проблемы формирования и развития критического мышления. Уже в трудах древнегреческих философов (Аристотель, Гераклит, Демокрит, Сократ) содержатся отдельные описания, характеризующие деятельность критичной личности. Техника критического философствования, выраженная еще в античной диалогической практике, стала основанием того, что Аристотель исходно назвал органом, а затем в истории культуры закрепилось под названием «логика». Предложенный Сократом метод достижения истины путем беседы, диалога, в ходе которого последовательными вопросами выявлялись противоречия в речи оппонента, способствовал развитию критического отношения к догматическим утверждениям. Крупнейшие философы Нового времени (Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, Л. Фейербах), исследуя разные способы познания действительности, обращали внимание на отношение человека к предмету и процессу познания. В философии XX века проблема критичности рассматривается в связи с вопросами сознания и самосознания (А.Г. Спиркин, Е.В. Шорохова, П.Ф. Чамата и др.), а также морали (А.Г. Дробницкий). Так, И.М. Сеченов, изучая взаимодействие между сознанием и самосознанием, доказывает, что самосознание дает человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, то есть отделять все свое внутреннее от всего происходящего извне, анализировать его и сопоставлять с внешним [161].

Труды психологов А. Бине, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, В. Штерна и др. в историческом плане способствовали выделению критического мышления в самостоятельную проблему, требующую специального рассмотрения. Экспериментальное исследование критического мышления за рубежом было начато в конце XIX века А. Бине, который использовал тесты с абсурдными фразами для выявления критичности детей [30]. Проблему критического мышления в общепсихологическом

плане затрагивали Ж. Пиаже и В. Штерн, ставившие вопросы о генезисе критического мышления, развитие которого связывалось с рождением ребенка, постепенным освобождением его от эгоцентризма; способность к критическому мышлению они считали важнейшей составляющей умственной одаренности, обеспечивающей высшую ступень понимания в процессе познания [136; 192]. В начале XX века Д. Дьюи ввел понятие «критический рационализм», под которым подразумевал осознание собственной деятельности, возможностей, последствий. Размышляя о проблеме воспитания мысли, психолог писал о том, что вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель, направляет течение мыслей по определенному руслу. Каждое возникшее заключение оценивается по отношению к регулирующей цели, по его соответствию данной проблеме. Эта потребность распутать затруднение контролирует предпринимаемое исследование. Дисциплинированный ум – тот, который лучше схватывает степень наблюдения, формирования идей, рассуждения и экспериментальной проверки, требуемой в каждом случае, и который лучше всего пользуется для будущего мышления ошибками прошлого. В качестве важнейшей характеристики критического мышления Д. Дьюи назвал «задержку суждения», которая предполагает, что человек, прежде чем представить свою позицию в форме определенного суждения, рассмотрит другие возможные варианты решений, сформулированных в форме иных суждений [73].

Итак, способность к критическому мышлению обеспечивает высшую ступень понимания в процессе познания. Основания диагностики, предложенной А. Бине, свидетельствуют о подходе к критическому мышлению, как основанному на логике. Понятие «критический рационализм», предложенное Д. Дьюи, с одной стороны, подразумевает логику как основное средство критического мышления, с другой стороны, понимание данного понятия ученым выдвигает в качестве важнейшего средства рефлексия. Размышления Д. Дьюи о проблеме воспитания мысли соотносятся с методологией проблемного обучения, отражают понимание процесса критического мышления как исследования, с выдвижением различных гипотез, а также подчеркивают значимость волевых качеств личности и прошлого опыта.

В XX веке в отечественной психологии и педагогике наиболее распространенными были понятия «критичность ума», «критичность мышления». Проблема критического мышления до 50-х годов прошлого века изучалась в основном в русле психологической теории мышления, экспериментальное же изучение проявления критичности проводилось недостаточно. Со второй половины двадцатого столетия шире стали

рассматриваться проявления критичности в процессе онтогенеза (О.К. Тихомиров, А.С. Байрамов, А.И.Липкина, Л.А. Рыбак, В.М. Синельников).

Понимание критического мышления его функций и механизмов функционирования в отечественной науке были различными. В работах Г.И. Бизенкова, А.Б. Брушлинского, О.К. Тихомирова и др. отражено понимание критичности как процесса обратной связи, являющейся универсальным способом саморегуляции [29; 40; 169 и др.].

Этот процесс осуществлялся путем непосредственного и прямого сличения промежуточных, текущих результатов какого – либо действия, хода решения проблем с их конечным общим результатом. Только при критическом осмысливании противоречий или начавшихся неудач, по мнению А.Б. Брушлинского, вырабатываются все более надежные критерии самооценки каждой мысли и самоконтроля [40].

Зейгарник Б.В. рассматривал критичность как проявление регулирующей функции мышления, которая состоит в умении обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями [85].

В понимании А.С. Байрамова, критичность – это особое отражение действительности в мозге человека, существенное и относительно устойчивое проявление продуктивности мышления, выражающееся во взвешивании фактов, мыслей, гипотез, выдвинутых самим человеком и окружающими людьми, а также отыскивание ошибок, недостатков в объектах познания и раскрытия причин их возникновения [22].

С.И. Векслер определял критичность как процесс решения проблемы, включающей различное обсуждение самого процесса, результатов труда и их оценку. Эта оценка может быть выражена в обнаружении ошибок, либо в установлении положительного, ценного в предметах и явлениях, либо в установлении истинности обсуждаемого факта, идеи [46].

Менчинская Н.А. считала, что это качество ума, как и любое другое, нуждается для своего формирования в постановке специальных задач, использовании эффективных методов с целью вовлечения учащихся в процесс оценки результатов в учебной деятельности (собственных и своих товарищей). Самоконтроль, проявляющийся как в процессе принятия решения (анализ примененного способа и соотношение его с условием), так и после получения результата (самопроверка в разных формах) тесно связан с их самооценкой, уровнем развития критического мышления [120]. В данной идее ученого можно увидеть понимание рефлексии в качестве одного из основных средств критического мышления.

Липкина А.И., Рыбак Л.А. связывали критичность ума с самостоятельностью и гибкостью мысли. Это качество ума, по их

мнению, предполагает умение смотреть на свое решение как на возможный ход, понимать его относительность. Человек с критическим умом обнаруживает чувствительность к критическим ошибкам, у него воспитана потребность быть убежденным в степени достоверности, обоснованности и доказательности изучаемых явлений, а также самостоятельно открываемых знаний, фактов [112].

Многие авторы рассматривают критическое мышление и в личностном плане, в связи с установками, убеждениями, самосознанием личности, ее эмоционально-волевыми особенностями, темпераментом. Представители этого направления в отечественной педагогике (Г.И. Бизенков, С.И. Векслер, Е.А. Иванова и др.) определяли критичность как свойство личности, которая проявляется в постоянном стремлении человека отыскивать ошибки, недостатки в своих и чужих действиях и находить пути и средства их устранения. Критичность, по мнению этих исследователей, это потребность личности строго анализировать и оценивать поступки, быть убежденным в степени достоверности, обоснованности, доказательности знаний. При анализе конкретного момента критичность проявляется и как актуальное психическое состояние, и как волевое качество человека, и как черта характера [29; 46; 88 и др.].

В научных исследованиях отражен и тот факт, что критичность имеет большое значение для становления человека как субъекта деятельности (Л.И. Божович, Л.А. Матвеева, К.К. Платонов). Ученые свидетельствуют, что наряду с другими умениями, субъект деятельности должен уметь критически оценивать свое отношение к другим людям, к делу, к самому себе [31; 117; 138]. Кроме того, рядом авторов критичность изучается в связи с проблемой социальной адаптации (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др.). По их мнению, достаточная критичность по существу знаменует социальную зрелость личности, играя особенно важную роль в ситуациях морального выбора. Нарушение критичности поведения рассматривается как одно из значительных отклонений личности [38; 85 и др.].

Итак, в отечественной педагогике и психологии XX века критичность мышления изучалась как качество мышления, ума и как свойство личности. Это разделение условно, так как большинство исследователей одновременно высказывались о понятии «критичность» и как о качестве мышления, и как о личностном свойстве, влияющем на протекание умственных процессов (Л.С. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Б.В. Зейгарник, Б.М. Теплов и др.). Рассматривая критичность как качество мышления, ученые выделяли различные умения и навыки, чаще уделяя внимание оценочной функции критического мышления и функции саморегуляции. Процесс критического мышления сравнивали с

исследованием, решением проблемной ситуации и т.д. Рассматривая критичность как качество личности, ученые акцентировали внимание на критичности как потребности личности, при этом критичность может проявляться и как актуальное психическое состояние, и как волевое качество человека, и как черта характера.

Значительный интерес проблеме критического мышления в XX веке уделяли зарубежные ученые. Как было отмечено ранее (см.1.1.), с 60-х годов в ведущих странах Европы (Великобритания, Франция, Германия и др.) в рамках педагогической науки начало разрабатываться специфическое направление - медиаобразование (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Данное направление продолжают развивать современные зарубежные и отечественные ученые. Одним из подходов в медиаобразовании является теория развития критического мышления (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, Л. Мастерман, Л. Симэли, А.В. Федоров и др.).

Современное понимание критического мышления в рамках медиаобразования сформулировал А.В. Федоров, проанализировав понимание и определения различных авторов, он сформулировал понятие критического мышления по отношению к системе функционирования медиа в социуме (в целом) и к медиатекстам различных видов и жанров (в частности). Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). Относительно медиакомпетентности / медиаграмотности личности критическое мышление выступает неотъемлемой частью интерпретационно-оценочного показателя, предполагающего ту или иную степень развития умений интерпретировать, критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров [175].

В 70-80-е годы XX века, исследуя проблему критического мышления, различные ученые также занимались изучением практической логики. Они исходили из того, что критическое мышление является мышлением, ядро которого составляет логика, рационализм. Так, например, Х. Гарднер считал, что критическое мышление представляет собой такое мышление, которое развивается на основе тщательной оценки как предложений, так и фактов и приводит к

наиболее объективным выводам путем анализа всех уместных фактов и использования обоснованных логических процессов.

Психологи Р. Эннис и Э. Норрис трактовали критическое мышление как сумму навыков и умений мыслить рационально, контролируя сам процесс мышления, а также умение следовать законам формальной логики, выявляя при этом нарушение этих законов. Э. Норрис различал слабое критическое мышление, которое учитывает лишь одну точку зрения, и сильное – которое открыто для всех взглядов.

Э. Глассер разработал программу, включающую тесты на проверку умений рассуждать, делать выводы, распознавать допущения, оценивать заключение и силу доводов. Критическое мышление – это, по его мнению, обоснованность суждений, утверждений, действий и способность оценить степень их обоснованности (рациональности, разумности), найти своего рода границу применимости. Эта характеристика мышления опирается на знание и социальные стереотипы; более развернуто можно говорить о критическом анализе, способностях интерпретировать и объяснять, делать выводы и заключения, оценивать, чтобы вынести суждения о том, во что верить и что делать. К тому же, под словосочетанием «мыслить критично» подразумевается и способность применить вышеперечисленные навыки по отношению к себе, так же как и к проблеме, в чем отражается рефлексивный характер критического мышления.

Д. Джонс понимал критическое мышление как особый вид мыслительной деятельности, позволяющий вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения.

Д. Курфис, говоря о сущности критического мышления, отмечал, что это рациональный ответ на вопросы, на которые нет известного ответа в ситуации дефицита знаний. Важную роль при этом приобретают интерпретационные способности человека, умение понять, истолковать, объяснить. По другому определению, критическое мышление – исследование, целью которого является изучение ситуации, феномена, вопроса, проблемы с выходом на гипотезу, объединяющую всю доступную информацию, с дальнейшим ее последовательным подтверждением. Результат критического исследования – это вывод и его подтверждение убедительными аргументами.

Б. Бейер определяет критическое мышление как набор отдельных умений, каждое из которых в той или иной степени необходимо для анализа и синтеза. Он выделяет следующие умения, важные для критического мышления: различение фактов и оценок, подтвержденных и неподтвержденных высказываний, обнаружение недосказанной информации, выделение непоследовательной аргументации, оценка

степени надежности источников, фактической неточности изложения и т.д. [123].

Изучение критического мышления зарубежными учеными в 70-80-е годы XX века способствовало более глубокому пониманию его логических оснований. Предметом критического мышления выступает логическая правильность и обоснованность утверждений, при этом критическое мышление многими учеными понималось как совокупность определенных умений и навыков. Процесс критического мышления, по мнению большинства авторов, представляет собой исследование, включающее все необходимые этапы. Важным для нас является понимание значимости интерпретационных способностей в процессе критического мышления, умения понять, истолковать, объяснить (Д. Курфис, Э. Глассер и др.). Понимание, интерпретация, объяснение также могут трактоваться как средства или способы критического мышления, отражающие его процесс.

Еще одним достижением зарубежной науки в XX веке стала разработанная американскими преподавателями (Джени Д.Стил, Кертис С.Меридит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер) в середине 90-х годов технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», которая сегодня широко применяется в образовательном процессе школ и вузов как за рубежом, так и в России. Думать критически, по мнению авторов данной технологии, означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не является отдельным навыком или умением, а сочетанием многих умений [123].

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» опирается на опыт российской и зарубежной психологии и педагогики. Одним из ее авторов, Ч. Темплом, выделены основные теории, на которых базируется данная технология:

- конструктивизм. Эта группа теорий связана с концепциями Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Сущность этого направления заключается в том, что развитие осуществляется в процессе активного конструирования знаний субъектом обучения. Так называемое «полученное знание» также необходимо для ориентации в мире, но в гораздо меньшей степени способствует развитию человека. Новая психология не только требует,

чтобы студент воспитывал себя сам своими собственными поступками, а преподаватель направлял и регулировал факторы, определяющие его поступки, - она также требует, чтобы не только преподаватель, но и студент осознавали цели этих поступков.

- Теория схем. Это направление связано с именем Р. Андерсона и является следствием предыдущего направления. Сущность данной группы теорий заключается в том, что человек в процессе познания видоизменяет, модифицирует свои представления, свои схемы. Следовательно, необходимо развивать умение осознавать эти схемы и работать с ними.

- Ответный критицизм читателя. По мнению Луизы Розенблатт и Дэвида Бляйха, для осмысления текста учащимся необходимо предоставлять возможность озвучивать свое мнение, самим конструировать смысл сообщения.

- Метакогнитивное учение. Процесс познания будет наиболее эффективным, если он осознается. Это осознание осуществляется за счет его объективации (в виде рисунков, графиков), проговаривания (так называемые «мысли вслух»), наблюдения за мыслящим педагогом (как он думает, что при этом говорит и т.д.) [167].

Педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» представляет собой набор приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс, в котором обеспечивается самостоятельная, сознательная деятельность учащихся по пути к достижению ими же поставленных учебных целей занятия. Занятие в технологии состоит из трех фаз: вызов, осмысление или реализация смысла, рефлексия или размышление. Задачей первой стадии занятия □ стадии вызова является пробуждение интереса к изучаемой теме, актуализация знаний по теме и определение направления дальнейшего изучения или целеполагание. На стадии осмысления происходит знакомство с новой информацией. Важно на данной стадии организовать работу с новым материалом таким образом, чтобы обучающиеся отслеживали собственное понимание новой информации. Задача стадии рефлексии – встроить новые знания в систему имеющихся сведений по теме, выработать отношение к ней и, если необходимо, наметить пути дальнейшего поиска по теме.

С 2002 года началась реализация проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо в высшей школе». Цель проекта заключается в исследовании механизмов адаптации данной образовательной технологии в образовательном пространстве высшей школы. На данном этапе были сформулированы основные теоретические положения: критическое мышление является необходимой характеристикой современного специалиста; критическое мышление

можно целенаправленно формировать в образовательном процессе. Стихийно оно может быть сформировано, но в гораздо более поздние сроки и, как правило, уже после вуза; критическое мышление позволяет не только замечать противоречия, недостатки, пробелы в информации, но и взвешенно анализировать разнообразные источники, осмысливать собственную позицию, владеть разнообразными стратегиями работы с информацией и решениями проблемных ситуаций; на психологическом уровне критическое мышление развивается при активном, совместном целеполагании, при активном критическом восприятии материала, при актуализации рефлексии; на философском уровне критическое мышление подразумевает владение разнообразными стратегиями интерпретации текста, принятие факта принципиальной «уязвимости» любой теории, факта многополярности мира; с точки зрения преподавателя, критическое мышление требует осмысленности в использовании различных методов работы (оценивания и т.д.).

В том же 2002 году американскими экспертами – волонтерами был проведен семинар по возможностям осуществления различных моделей внедрения технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в высшие школы. Создатели данных программ исходили из того, что овладение технологией возможно на разных уровнях: использования на занятиях отдельных приемов и стратегий; модификации всего курса; изменения системы отношений «преподаватель - студент»; философии образования. Предложено два механизма: создание предметного курса, построенного в технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и другой вариант – введение в вузах отдельного, философского курса развития критического мышления.

На сегодняшнем этапе своего развития технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» рассматривается и применяется педагогами школ и преподавателями вузов в рамках различных дисциплин (литературы, права, истории, иностранного языка, точных наук и т.д.), результаты обсуждаются на научных конференциях, а также в журнале «Перемена» [56; 57; 104 и др.].

Теория и технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» являются одним из масштабных современных направлений в исследовании критического мышления. Разработанные в данной технологии стратегии и приемы могут применяться в рамках различных дисциплин, адаптироваться к различным целям. Мы признаем практическую значимость данной технологии и считаем, что для формирования критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий целесообразно использовать на занятиях отдельные приемы и стратегии

технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», так как они позволяют овладеть разнообразными стратегиями интерпретации, актуализировать рефлексию, активизировать самостоятельность студентов и др.

В современной дидактике обращение к критической характеристике мышления мы также находим в работе А.В. Коржуева, В.А. Попкова «Дидактика высшей школы». В данной работе речь идет о формировании критического стиля мышления у студентов. Авторы используют категорию «критический стиль» мышления, которая определяется ими как сформированность у студентов умений и навыков рефлексивно – оценочной деятельности. Рассматривая критический стиль мышления как специфический для студентов высшей школы, авторы называют следующие особенности: нацеленность студента на конструктивный диалог с преподавателем и партнерами, способность отстаивать точку зрения независимо от мнения окружающих, признавать ее несправедливость при предъявлении оппонентам аргументированных доказательств; нацеленность студента на самодиагностику в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения с заданными эталонами; открытость студента новой информации, нестандартным способам решения поставленных задач и принятых решений; нацеленность студента на проверку, неприятие на веру, стремление к всестороннему анализу и осмыслению поступающей информации, к выявлению внутренних особенностей и причин того или иного явления, недоступного для непосредственного восприятия.

Ученые выделяют инвариантные компоненты, общие для критическо-рефлексивного стиля: критический анализ содержательных и логических аспектов внешней информации; выявление степени соответствия различных утверждений принципу достаточного основания; выявление в предлагаемой информации фактов некритического соединения разнородных, внутренне не связанных и несовместимых идей; выявление различных логических несообразностей поспешных обобщений, произвольной замены доказываемого тезиса, использование одного и того же термина в различных значениях, смешивание необходимых и достаточных условий; выявление степени достаточности аргументов, приводимых в обоснование доказываемого тезиса; умение использовать антитезу для выявления истинности приводимых утверждений.

Заслуживают внимания, как нам кажется, попытки авторов выделить критерии критической насыщенности материала. Следуя концепции развивающего обучения, А.В. Коржуев и В.А. Попков считают, что обучение нельзя сводить только к овладению информацией. Сама по себе информация теряет воспитательный смысл, если она не соответствует

критериям критической насыщенности. Первый критерий, заимствованный в технологиях развивающего обучения, определяется авторами, как применение таких фрагментов, которые побуждают осмыслить информацию с точки зрения различных подходов. Внешними признаками его являются словосочетания типа, «с одной стороны», «а с другой стороны», «это одновременно является и следствием», «с данной точки зрения». Следующий критерий характеризуется присутствием наряду с утверждающими фрагментами смыслопоисковых, побуждающих студентов не принимать на веру, а критически оценивать предлагаемые их вниманию утверждения, например, «посмотрим, всегда ли это справедливо...». Благодаря этому, учитель выступает в роли исследователя, привлекающего студентов к совместному поиску истины. Третий критерий критической насыщенности заключается в том, что в разумных пределах должны быть отражены историко-научные знания, исторические этапы в развитии науки. При этом процесс становления знания следует представлять как логику борьбы различных идей, ошибочных взглядов и представлений.

При реализации критически насыщенного материала необходимо избегать его пересыщения, которое может привести к потере информативности, поэтому ученые также вводят понятие критическая корректность, под которой понимается отсутствие в информации таких фрагментов, в которых имелись бы содержательные или логические несообразности как формально утверждающего, так и критического плана.

Первый критерий критической корректности заключается в том, чтобы в доказательно-повествовательных и в критических утверждениях, приводимых в учебной информации для студентов, автор проверял (выявлял) факт отсутствия замены доказываемого тезиса в процессе доказательства.

Следующий критерий критической корректности информации звучит так: и в доказательных, и в критических утверждениях необходимо выполнение требования истинности аргументов, применяемых в процессе доказательства. Все они должны быть доказаны ранее, и, что наиболее существенно, доказаны независимо от тезиса, а также не должны противоречить друг другу. В представляемой студентам учебной информации не должно быть поспешных обобщений, когда из небольшого количества разрозненных фактов делается чрезмерно «широкий» вывод. Кроме того, еще одной распространенной ошибкой является отсутствие логической связи между аргументами и тезисом, в частности, неправомерный логический переход от относительно узкой области, охватываемой аргументами, к более широкой области доказываемого утверждения.

Третий критерий критической корректности характеризуется отсутствием неправомерных переходов от аргументов, справедливых при выполнении некоторых условий, к некоторому тезису, сформулированному безо всяких условий.

Четвертый критерий состоит в осознании автором утверждения того, что при определении причинно-следственной связи между явлениями необходимо установить: возникает ли предполагаемое следствие, когда отсутствует указанная причина; нет ли фактов, когда указанная причина налицо, а следствие отсутствует; не есть ли установленная причинная связь лишь случайным возникновением одного события вслед за другим; одновариантна ли установленная причинно-следственная связь, не вызывает ли выявленная причина других следствий и не может ли данное следствие объясняться другими причинами.

Пятым критерием критической корректности является отсутствие замены обоснования тезиса его интерпретацией (тавтология), правильная фиксация необходимых и достаточных условий, осознание диалектики прямого и обратного утверждений и, в частности, того, что справедливость одного еще не означает справедливости другого.

Шестой критерий критической корректности — это установление в доказательной и опровергающей информации соблюдения правил классифицирования явлений и объектов; требований полноты, единства оснований классификации, непересекаемости выделенных при классифицировании групп объектов.

Таковы критерии критической корректности предлагаемой вниманию студентов информации, опора на которые является одним из необходимых условий эффективного формирования критически-рефлексивного стиля мышления [99].

Критерии критической насыщенности материала также отражены в диссертационной работе Н.И. Мерзликиной, которая исследовала учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов.

Н.И. Мерзликиной были разработаны педагогические критерии соответствия содержания учебного текста задаче формирования критического мышления у студентов вузов: критерий, предполагающий включение в тексты авторского осмысления таких «истин», которые на проверку оказываются широко распространенными заблуждениями; критерий, предполагающий включение в тексты фрагментов, в которых автор выявляет внутренние, сущностные различия явлений и процессов, необоснованно отождествляемых, а также выявляет внутреннее сходство явлений и процессов, неправомерно противопоставляемых; «критерий равновесия», предполагающий включение в тексты информации о положительных аспектах и сторонах

того, что традиционно считается абсолютно негативным и об отрицательных аспектах того, что воспринимается на первый взгляд как исключительно позитивное [121].

Критерии критической насыщенности материала, выделенные А.В. Коржуевым, В.А. Попковым и Н.И. Мерзликиной, дополняют друг друга и могут быть использованы при изложении материала с целью формирования и развития критического мышления.

Интересен подход к критическому мышлению, отраженный в диссертационном исследовании И.А. Мороченковой, которая рассматривала условия успешного формирования критического мышления студентов в образовательном процессе вуза. Под критическим мышлением автор понимает качество личности, проявляющееся в способности субъекта адекватно понимать мысль другого, выделять главную идею в содержании, осознавать и сопоставлять множество точек зрения, выдвигать тезис и аргументировать его. В понятии «критическое мышление» как в целостности представлены мотивационно-ценностный, интеллектуальный, деятельностный компоненты. Свойствами критического мышления, которые позволяют осознавать его как личностное достижение индивида, являются: рефлексивность (умение работать не только со знаниями, но и с собственными способами получения знаний); прагматичность (умение применять полученные знания на практике); субъектность («личностность» полученного знания, присвоение его человеком, встроенность в систему опыта). И.А. Мороченкова выделяет следующие условия успешного формирования критического мышления: сформированность у студентов познавательной мотивации, наличие учебно-исследовательской среды, в которой широко воспроизводятся логические и содержательные формы научной дискуссии, научного диалога, научных семинаров, студенты осуществляют интеллектуальную, деятельностную и личностную рефлексия; подготовка преподавателей к диалоговой организации образовательного процесса [125].

Признаем, что условия, выделенные автором, действительно являются значимыми для успешного формирования критического мышления, однако считаем более уместным говорить не о критическом мышлении как о качестве личности, а о критичности, подобный подход, как показал теоретический анализ, в отечественной педагогике и психологии XX века был весьма распространен (С.И. Векслер, Г.И. Безенков, В.М. Синельников, Е.А. Иванова, Т.Ю. Копылова и др.).

Методику развития критического мышления учащихся в рамках преподавания философии разработала Л.В. Хохлова, а также выявила педагогические и методические условия формирования. Первое условие заключается во введении в процессе обучения специальной цели –

развитие критического мышления. Вторым условием эффективного развития критического мышления является создание его модели и обоснование приоритета значения навыков, формирующих качества критического мышления. Третьим условием является обеспечение адекватных методик развития критического мышления. Достижение адекватности методики предполагает выполнение следующих условий: анализ существующего учебного и дидактического материала, разнообразное его использование в соответствии с целью развития критического мышления; подбор и разработку дидактического материала, корректировку тематических планов, привлечение первоисточников, дополнительной и популярной литературы по изучаемым проблемам, использование методов, наиболее развивающих качества критического мышления

Автором представлена модель, которая включает следующие компоненты: продуктивный, включающий качества, присущие продуктивному мышлению: эвристичность, самостоятельность, рефлексивность; рациональный, включающий качества, характеризующие правильность мышления: объективность, аргументированность доводов, аргументов, логичность; социально-личностный □ качества, присущие личности, как социальному субъекту – диалогичность, коммуникативность, иррациональная предрасположенность к познанию через коммуникацию; собственно критический – диалектичность сомнения, позитивный скептицизм, умение перешагнуть «барьер прошлого опыта».

Основываясь на теоретической модели, Л.В. Хохлова предполагает, что компоненты критического мышления проявляются через развитие, закрепление и своевременное применение навыков, в то же время устойчивые навыки критического мышления переходят в качества мышления, переструктурируя его. Выделяются следующие навыки критического мышления: навык проблемного мышления (выделение проблемы, проблемного вопроса «умножение» проблем и т.д.); навык диалога (навык постановки различных типов вопросов, мини-диалога, запрограммированного и импровизационного диалога, сократовского диалога, группового диалога); навык критического анализа (анализ, поиск альтернатив, обоснование доводов, синтез, конструктивное решение) [183].

Л.В. Хохлова, понимая критическое мышление как качество мышления, описывает механизм его формирования, который заключается в развитии, закреплении и применении навыков проблемного мышления, диалога и критического анализа. К сожалению, к социально-личностным качествам автор относит только те, которые входят в коммуникативную сферу личности. Возможно, исследователь

стремился подчеркнуть значимость диалогических навыков в процессе критического мышления.

Н.Н. Саяпина и Н.В. Саяпин рассматривают формирование критического мышления у будущих учителей посредством проблемных ситуаций. Педагогические ситуации определяются преднамеренным содержанием условий, в которых будущие учителя вынуждены принимать критически осмысленные самостоятельные решения и согласно им целенаправленно действовать. К педагогическим ситуациям относятся складывающиеся психолого-педагогические условия и применяемые преднамеренно созданные условия для решения воспитательно-образовательных задач, направленных на формирование индивидуально-творческого компонента обучающихся и критического мышления в том числе.

Цель использования педагогических ситуаций – активное изменение личности будущего учителя, т.е. акцент делается на получение заранее планируемого результата. Вызываются поступки личности, в которых проявляются определенные качества, психолого-педагогические воздействия приводят их к правильным выводам. Практическую значимость составляет предложенная Н.Н. Саяпиной и Н.В. Саяпиным классификация задач (аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие), которые авторы предлагают использовать для формирования критического мышления у будущих учителей.

На основе анализа хода и результатов данных опытно-экспериментальной работы Н.Н. Саяпина и Н.В. Саяпин справедливо отмечают, что создание проблемно-педагогических ситуаций в условиях педагогического процесса вуза оказывает существенное влияние на формирование навыков критического мышления у будущих учителей, через систематическое включение в учебные и внеучебные занятия проблемных педагогических ситуаций, позволяющих более глубокому личностно окрашенному овладению учебными знаниями и умениями на основе их вовлечения в учебно-воспитательный процесс не в роли пассивного исполнителя, а активного участника.

Уровень сформированности критического мышления у будущих учителей непосредственно связан с их уровнем воспитанности, под которым следует понимать реальное проявление знаний, умений и способностей, проявляющихся в общественно полезной активности, самообладании, умении считаться с мнением окружающих, взаимопомощи, межличностном общении, с развитием коммуникативной культуры и определяющиеся авторами в четырех измерениях (адаптивном, репродуктивном, эвристическом и креативном) [153].

Непосредственность связи между уровнем сформированности критического мышления с уровнем воспитанности представляет интерес. И хотя наличие связи между уровнем морального сознания и интеллекта подтверждают как западные (Л. Колберг), так и отечественные (Г.Г. Бочкарева и др.) исследования, данный вопрос, на наш взгляд, является неоднозначным.

Современный этап, связанный с процессами формирования информационного общества, привел к появлению работ, посвященных актуализации исследований защитной функции критического мышления. К работам в данной области можно отнести последователей медиаобразовательной теории критического мышления (см.1.1.) Однако данная теория ограничивается рассмотрением системы функционирования медиаинформации и ее угрозной сущности. В настоящее время начинают появляться и другие работы, рассматривающие особенности реализации защитной функции критического мышления в более широком контексте, в контексте информационной и информационно-психологической безопасности личности.

Критическое мышление как фактор информационной безопасности рассматривает Алексеева И.Ю. Рассуждая о том, что информация как средство воздействия на индивидуальное, групповое и общественное сознание, имеет мощный (преднамеренный или побочный) деструктивный эффект, блокирует способность подвергающегося воздействию субъекта к продуктивной деятельности, к реализации собственного творческого потенциала, а в предельном случае ведет к его социальному уничтожению, приходит к пониманию необходимости критического мышления для семиотической защиты субъекта от угроз его информационной безопасности. Критическое мышление, по мнению ученого, предполагает аналитическое отношение к синкретическим информационным воздействиям, сопротивляемость манипуляциям, отсутствие установок на подражательство и конформизм, способность к адекватной квалификации поступающих сообщений как заслуживающих доверия или сомнительных, осознанному выбору информации, релевантной собственным интересам, убеждениям и планам. Особое значение при этом, по ее мнению, имеет рефлексивное отношение к концептуальной основе информации, что означает возможность выбирать и самостоятельно вырабатывать понятия, адекватные задачам осмысления собственного опыта и построения собственной жизненной стратегии. В данных рассуждениях автора отражается значимость не столько научной, сколько личностной компоненты, обыденных, субъектных смыслов, что приводит к пониманию значимости

личностного подхода к процессу формирования критического мышления.

Алексеева И.Ю. считает, что, во-первых, семиотическая защита предполагает не блокирование информации, а адекватную ее квалификацию, и, во-вторых, защитные средства играют вспомогательную роль, обеспечивая условия для обогащения и обновления информационного фонда субъекта за счет надежных данных, концептуальных структур и ценностных ориентиров, необходимых для эффективной организации опыта, адекватной постановки и решения задач [2].

Соответственно, по мнению Алексеевой И.Ю., защитная функция критического мышления состоит в обеспечении условий для обогащения и обновления информационного фонда субъекта посредством аналитического отношения к информационным воздействиям, рефлексивного отношения к концептуальной основе информации, адекватной квалификации поступающих сообщений, осознанному выбору информации. Важную роль при этом играют индивидуальные характеристики субъекта критического мышления: сопротивляемость манипуляциям, отсутствие установок на подражательство и конформизм, осознанность собственных интересов, убеждений, планов.

Формирование критического мышления студентов вуза в контексте информационно-психологической безопасности, как было отмечено ранее (см.1.1.), рассматривается в наших публикациях. Мы убеждены, что критическое мышление является одним из самых эффективных способов организационной защиты личности от информационно-психологических воздействий. С психологической точки зрения критическое мышление в контексте информационно-психологической безопасности – это разновидность мыслительной деятельности, результатом которой является создание «угроз-образов» текстов (обнаружение фактов негативных информационно-психологических воздействий, выявление субъектов негативных информационно-психологических воздействий и понимание их целей, методологии и процессов воздействия), а также формирование интерпретационных образов адекватных действий-реакций на данный текст. С философской точки зрения критическое мышление в контексте информационно-психологической безопасности – это разновидность чувственно-рационального отражения негативных информационно-психологических воздействий, заложенных в текстах, которое осуществляется и на основе слов естественного языка, и на основе классификационных матриц негативных информационно-психологических воздействий. Критическое мышление состоит из трех компонентов: анализируемого текста как потенциального носителя элементов информационно-психологических воздействий, собственно формирования «угроз-образов» этого текста и,

наконец, матриц, на основе которых формируются эти образы. Исключительно с психологической точки зрения можно говорить о сходстве высокого и низкого уровня критического мышления. С философской точки зрения они отличаются тем, что рациональное отражение «угроз-образов» текстов осуществляется в них на основе совершенно различных матриц сознания. Субъект с высоким уровнем критического мышления использует адекватные системные классификации информационно-психологических воздействий [11].

Итак, мы рассматриваем критическое мышление как разновидность мыслительной деятельности, разновидность чувственно-рационального отражения. При этом в первом определении критического мышления, отражающем психологическую точку зрения, интересным нам представляется описание результата критического мышления, которым является создание «угроз-образов» текстов, а также формирование интерпретационных образов адекватных действий-реакций на данный текст. Во втором определении, отражающем философскую точку зрения, указано одно из основных средств критического мышления □ классификационные матрицы информационно-психологических воздействий, без которых, соответственно, невозможно адекватное отражение «угроз-образов». Очевидно, что рассмотрение критического мышления в контексте информационно-психологической безопасности позволяет акцентировать внимание на защитной функции критического мышления. Данный аспект в изучении проблемы критического мышления, с нашей точки зрения, является на современном этапе наиболее актуальным.

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал, что критическое мышление, начиная с древнегреческой науки, является объектом внимания зарубежных и отечественных философов, психологов, педагогов, что способствовало накоплению значительного опыта в исследовании и подходов к формированию данного интеллектуального феномена. Учеными формулируются различные определения критического мышления в зависимости от подхода к нему как к виду мыслительной деятельности, совокупности умений и навыков, стилю мышления, к критичности как качеству мышления, качеству личности и т.д., а также в зависимости от функций критического мышления, через которые осуществляется его рассмотрение. Наиболее детального, пристального изучения сегодня требует защитная функция критического мышления. Критическое мышление рассматривается как фактор информационной безопасности (Алексеева И.Ю.), эффективный способ организационной защиты личности от информационно-психологических воздействий (Астахова Л.В.), средство защиты личности от манипулятивного воздействия медиа (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, Л. Мастерман, Л. Симэли, Е.А. Столбникова, А.В. Федоров и др.) и др. Исследование критического мышления в данном контексте требует рассмотрения особенностей

структуры и механизма функционирования критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий.

1.3. Критическое мышление как средство защиты личности от негативных информационных воздействий

Грачев Г.В., описывая проявление базовых защитных установок личности, которые являются средствами ее психологической защиты в рамках межличностных, контакт-коммуникативных и масс-коммуникативных ситуаций (см. 1.1.), исходил из ситуации, когда субъект при их реализации уже зафиксировал, выявил, почувствовал и каким-то образом первично отреагировал на воздействие угрожающих факторов. Анализ также показал, что одним из средств защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий ученые считают критическое мышление (Астахова Л.В., Мастерман С., Сеницын Д.С., Столбникова Е.А., Федоров А.В. и др.), которое позволяет выявлять негативные информационно-психологические воздействия, в этом проявляется его защитная функция. Однако, к сожалению, в научной литературе не описан механизм реализации защитной функции критического мышления, не определена его структура и содержание.

Для того чтобы описать механизм критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий, наиболее целесообразным является, на наш взгляд, подход к мышлению с позиции теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым. Остановимся на ней подробнее.

Человеческая деятельность в этом учении анализируется как единица жизни, опосредованная психическим отражением, ориентирующим субъекта в предметном мире, как система, имеющая свое строение, развитие и включенная в систему отношений общества, вне которого человеческая деятельность вообще не существует. Основополагающим положением, выдвинутым А.Н. Леонтьевым в его учении о деятельности, является утверждение того «факта, что деятельность – в той или иной ее форме – входит в самый процесс психического отражения, в само содержание этого процесса, его порождение». Отсюда вытекает ряд таких важнейших принципов и концепций современной психологии, как учение о единстве сознания и деятельности, концепция о развитии внутренней умственной деятельности из внешней, представления об общности внешней и внутренней деятельности как опосредующих взаимосвязи человека с

окружающим миром, в котором осуществляется его реальная жизнь, и т.д.

Деятельность А.Н. Леонтьев определяет как совокупность процессов, объединенных общей их направленностью на достижение определенного результата, который является вместе с тем объективным побудителем деятельности, т.е. тем, в чем конкретизируется та или иная потребность субъекта. Предмет деятельности А.Н.Леонтьевым рассматривается как ее действительный мотив. Он может быть как существенным, так и идеальным, но главное в том, что за ним всегда стоит потребность. Мотив – это одна из важнейших структурных единиц деятельности.

Человек всегда имеет дело с конкретными деятельностями, каждая из которых характеризуется предметом и структурой. Основными составляющими отдельных человеческих деятельностей являются действия, которые включаются в состав деятельности, а вся деятельность существует в форме действия или цепи действий. Действия же реализуются с помощью определенных способов, которые называются операциями. Действия являются главной единицей деятельности, а разумный смысл того, на что направлено действие или деятельность, является основной, общественной по своей природе, единицей человеческой психики. Действие имеет интенциональный (т.е. что нужно делать) и операциональный (как этого достигнуть) аспекты. Действие всегда отвечает какой – либо задаче, которая и является целью, данной в определенных условиях, а операции – это способы достижения цели или выполнения действия.

Деятельностная теория мышления предполагает, что между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение.

Задачей мышления является выявление существенных, необходимых связей, которые основаны на реальных зависимостях, и отделение их от случайных, несущественных признаков или связей, явлений. Мышление имеет свое, присущее только ему содержание, которым является понятие, представляющее собой опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его существенных объективных связей и отношений. Понятие является отражением наиболее существенных признаков предмета или явления и образуется на основе представлений путем различной степени абстракции.

Мышление реализуется в определенных формах (или актах). Таким актом является, прежде всего, суждение. В психологическом плане суждение – это действие субъекта, исходящее из определенных мотивов и целей, из знаний, побуждающих его к высказыванию или принятию высказываний другого лица. В суждении проявляется личность, ее отношение к окружающему. В то же время суждение – это волевой акт, так как субъект либо что – то принимает, либо отвергает. Процесс интеллектуального акта совершается с применением специфического для мышления арсенала операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции и обобщении [108].

Рассмотрение деятельностной теории мышления позволяет выделить в качестве единицы анализа мыслительные действия, а в структуре критического мышления три компонента: интенциональный, который направляет мыслительные действия субъекта, определяемый его целями, установками; инструментально-операциональный, определяемый средствами, способами и особенностями процесса мышления; кондициональный, определяемый условиями мыслительных действий субъекта. Использование данных компонентов, или структурно-функциональных свойств для описания различных видов мышления, уже применялось учеными. Например, подобная структура анализа отражена в работе Шилкова Ю.М. «Гносеологические основы мыслительной деятельности» [189]; в нашей монографии данный подход использован для описания особенностей информационного, библиографического мышления [10] и др. Деятельностная теория мышления также позволяет описать процесс критического мышления как средства защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий.

Интенциональные структурно-функциональные свойства критического мышления определяются предметом мыслительных действий субъекта. Мыслительные действия субъекта критического мышления в контексте реализации его защитной функции направлены на выявление в информационной среде негативных информационно-психологических воздействий, соответственно они носят поисковый характер.

В основе критического мышления лежит потребность в безопасности, как естественная потребность человека, однако, с нашей точки зрения, необходимы осознание и актуализация потребности именно в информационно-психологической безопасности, так как информационно-психологические воздействия, как показал теоретический анализ, носят скрытый характер, поэтому чаще всего не осознаются личностью, многими людьми недооценивается и значимость информационно-психологической безопасности для нормального

функционирования и развития. Именно осознание потребности в информационно-психологической безопасности и понимание последствий, к которым могут привести негативные информационно-психологические воздействия, должны стать действенным мотивом критического мышления в контексте его защитной функции. При этом действия субъекта критического мышления должны быть отрефлексированы в свете целевой установки на обнаружение угроз информационно-психологической безопасности личности [11]. Об установке на оценивание и осмысление информации говорили также А.В. Коржуев, В.А. Попков [99] и др.

Инструментально-операциональный компонент критического мышления отражает особенности процесса мышления. Согласно деятельностной теории, мышление – процесс, он протекает во времени и потому имеет начало и конец. Эта характеристика мыслительного процесса послужила основанием для выделения некоторых фаз (или этапов) протекания процесса мышления. Наиболее распространенный взгляд на процесс мышления принадлежит С.Л. Рубинштейну, который считал, что мыслительный акт всегда направлен на разрешение какой – либо задачи и решение проходит через несколько фаз. Начальной фазой, по его мнению, является осознание проблемной ситуации. Осознание и осмысление проблемы требует работы мысли, писал С.Л. Рубинштейн. «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, □ значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не разрешить ее, то, по крайней мере, найти путь, т.е. метод для ее разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека видеть проблемы там, где они есть... Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания» [151, С.322].

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению. Решение задачи совершается различными и очень многообразными путями. Путь и способы решения задачи зависят от ее характера, наличия у субъекта достаточных знаний, связанных с этой задачей. «Если знания добываются в процессе мышления, то и процесс мышления, в свою очередь, предполагает уже наличие какого-то знания; если мыслительный акт приводит к новому знанию, то какие-то знания, в свою очередь, всегда служат опорной точкой для мышления» [151; С. 322]. Важным для нас является то, как С.Л. Рубинштейн подчеркнул роль готового запаса общих положений в фактическом протекании процессов рассуждения и умозаключения. Она аналогична роли наглядных схем: общее положение, превращенное в формулу, по которой совершается умозаключение, является как наглядная схема, средством, но не основанием умозаключения. Оно как

бы регулирует ход рассуждений, направляя его в сторону тех отношений, которые должны быть раскрыты в заключении.

Когда уже наметилось решение, то возникает новый этап, на котором решение осознается как гипотеза. Осознание наметившегося решения требует его проверки, контроля. Это уже следующий этап интеллектуальной деятельности. Особенно остро потребность в проверке возникает при появлении других вариантов решения одной и той же задачи. Критичность, пишет С.Л. Рубинштейн, «существенный признак зрелого ума. Некритический наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвергнувшееся решение – за окончательное» [151; С. 323]. После контроля мыслительный процесс переходит к завершающей фазе – к формированию суждения по данному вопросу, фиксирующего в нем решение задачи (проблемы). Как видим, критика в понимании С.Л. Рубинштейна, соотносится с проверкой, контролем, оценкой наметившейся гипотезы, рассматривается как определенный этап мыслительного процесса, однако критичность ума присуща не всем людям.

В этой теории поэтапного протекания мыслительного акта при решении задач мышление не рассматривается как последовательная цепочка этапов в деятельности мышления. «... В процессе мышления, □ писал С.Л.Рубинштейн, □ все моменты его являются во внутренней диалектической взаимосвязи, не позволяющей механически их разрывать и рядопологать в линейной последовательности» [151; 324].

Опираясь на схему рассмотрения процесса мышления Рубинштейном С.Л., опишем процесс критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий.

В основе защитной функции критического мышления лежит потребность личности в информационно-психологической безопасности, которая создает установку на выявление угроз информационно-психологической безопасности и базу для мотивации субъекта критического мышления, направляя процесс мышления на выявление негативных информационно-психологических воздействий в тексте. Негативные информационно-психологические воздействия являются предметом критического мышления. Соответственно перед критическим мышлением стоит задача на их выявление. Напомним, что мыслительные действия критического мышления носят поисковый характер.

Начальной фазой является осознание потенциальной «угрозной» сущности текста, осмысление проблемы. От осознания мысль переходит к обработке текста, которая совершается посредством операционально-инструментального структурно-функционального свойства критического мышления, включающего логические операции, рефлексия, диалог,

интерпретацию. Роль готового запаса знаний при этом выполняют знания классификаций негативных информационно-психологических воздействий, а также психологические знания субъекта, которые регулируют ход рассуждений, направляя его в сторону тех отношений, которые должны быть раскрыты в заключении. Когда уже намечилось решение, то возникает новый этап, на котором решение осознается как гипотеза. Гипотеза может заключаться, например, в предположении о наличии угрозы информационно-психологической безопасности личности, о ее характере, возможных последствиях, целях субъекта негативного информационно-психологического воздействия и т.п. Следующий этап процесса критического мышления заключается в проверке, контроле, критике наметившегося суждения. После контроля мыслительный процесс переходит к формированию суждения о наличии или отсутствии угрозы информационно-психологической безопасности, негативных информационно-психологических воздействий и их характере.

Именно суждение о наличии угрозы информационно-психологической безопасности личности и ее характере вызывает те защитные установки, которые описаны Доценко Е.Л., Грачевым Г.В. (см.1.1.), приводит в действие защитные формы поведения. В этом случае защитные действия субъекта носят адекватный характер, релевантный характеру угрозы, в чем и проявляется защитная функция критического мышления. Соответственно критическое мышление является одним из важнейших средств обеспечения защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий, которое позволяет выявлять угрожающую сущность текста и вызывать адекватные защитные установки личности.

Помимо особенностей процесса мышления к инструментально-операциональному компоненту в качестве основных средств критического мышления мы относим логику, рефлекссию, диалог, интерпретацию.

Как показал теоретический анализ накопленного в отечественной и зарубежной науке опыта в области изучения критического мышления (см. 1.2.), логика является основным элементом критического мышления. Согласно теории деятельности, в структуре мышления выделяют такие логические операции как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Рассмотрим, какую функцию выполняют данные логические операции в процессе критического мышления как средства защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий.

Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Сравнение в составе критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий играет важную роль при

соотнесении информации, ситуации ее получения и т.д. с имеющимися у субъекта знаниями в области информационно-психологической безопасности, знаниями классификаций информационно-психологических воздействий, а также прошлым опытом, особенно на начальных этапах. Однако сравнение является элементарной формой познания, более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Это совершается другими видами мыслительных операций – прежде всего анализом и синтезом.

Анализ является ведущей логической операцией при реализации защитной функции критического мышления, так как информационно-психологические воздействия носят скрытый характер и их выявление зависит от умения субъекта вычленить их следы, отделив от случайных и целенаправленно созданных, с целью скрыть информационно-психологическое воздействие несущественных связей. Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о тексте и содержащихся в нем информационно-психологических воздействиях к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого. Особо значимыми, на наш взгляд, здесь являются интерпретационные способности субъекта.

В рамках мыслительного процесса анализ и синтез, оставаясь по существу неразрывными и непрерывно переходя друг в друга, могут поочередно выступать на передний план. Это обусловлено, прежде всего, характером материала. Если исходные данные проблемы неясны, их содержание нечетко, тогда на первых этапах преобладает анализ. Если к началу мыслительного процесса все данные выступают с достаточной отчетливостью, тогда мысль идет преимущественно по пути синтеза.

Однако данная особенность мышления часто используется при организации негативных информационно-психологических воздействий, информация выстраивается по всем правилам логических оснований, что приводит к преобладанию синтеза, снижая необходимость анализа, а основная угроза заключается, например, в подтексте, контексте, ложных посылах и т.п. В качестве другого примера можно привести рассуждения Кара-Мурзы С.Г., изучающего проблему манипуляции сознанием. О логическом мышлении автор пишет, что «оно прозрачно, и его структура прекрасно изучена. Значит, в него можно вторгнуться и исказить программу, лишив человека возможности делать правильные умозаключения. Уже внеся хаос в логическую цепочку, манипулятор достигает очень многого: человек чувствует свою беспомощность и сам

ищет поводыря. А если удастся так исказить логическую программу, что человек «сам» приходит к нужному умозаключению, тем лучше. С помощью этих приемов у значительной части населения удастся отключить способность к структурному анализу сообщений и явлений — анализ сразу заменяется идеологической оценкой» [95]. Поэтому приходим к выводу, что критическое мышление как средство защиты от негативных информационно-психологических воздействий — это, прежде всего, мышление аналитическое.

Существенной логической операцией является абстракция. Абстракция — это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных. Абстрагирование выполняется для более тщательного изучения, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза. Абстракция в составе критического мышления как средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий необходима для выявления «воздействующего», «угрозного» свойства информации, изоляции этого свойства от других свойств информации. В этом отношении для нас важна точка зрения Алексеевой И.Ю., что защитные средства играют вспомогательную роль, обеспечивая условия для обогащения и обновления информационного фонда субъекта за счет надежных данных, концептуальных структур и ценностных ориентиров, необходимых для эффективной организации опыта, адекватной постановки и решения задач [2].

Обобщение и конкретизация позволяют, с одной стороны, отнести негативные информационно-психологические воздействия, содержащиеся в информации к определенной классификации информационно-психологических воздействий, которой субъект владеет на уровне теоретических знаний, с другой стороны, создавать новые классификации, исходя из своего личного опыта, что позволяет постоянно его обновлять, расширять и преобразовывать. Особо актуальным это становится потому, что способы и средства негативных информационно-психологических воздействий постоянно обновляются и совершенствуются.

Наряду с логикой, представленной в виде логических операций, выполняющих определенные функции в процессе критического мышления, в состав инструментально-операционных структурно-функциональных свойств критического мышления включена рефлексия. Определяя рефлексию как составную часть критического мышления, ученые в основном рассматривают ее проявление по отношению к самому процессу мышления. Например, А.В. Бутенко, Е.А. Ходос под рефлексией понимают «обращение субъекта на свой способ действия».

Суть этого обращения состоит в критическом рассмотрении субъектом собственных действий, пересмотре или подтверждении точек зрения, позиций, результатов; в изменении или корректировке планов и замыслов в соответствии с изменившимися условиями действия. Рефлексия понимается им как особая интеллектуальная функция, позволяющая согласовывать действительность с условиями, способами и результатами. Одна из сторон критического мышления, по мнению А.В. Бутенко, Е.А. Ходоса, проявляется в рефлексии, мониторинге своего и чужого мнения, в мышлении о мышлении, отслеживании этапов его разворачивания, выделении используемых приемов, оценке их соответствия целям [44, С.94].

В данном понимании рефлексии ее предметом является «свой способ действия», рефлексия заключается в мышлении о мышлении. Однако, с нашей точки зрения, рефлексия как составная часть критического мышления, рассматриваемого в контексте реализации его защитной функции, не может ограничиваться данным предметом.

Более подходящим в этом отношении мы считаем понимание рефлексии, отраженное В. Лефевром. Он считает, что рефлексия – это способность стать в позицию исследователя к себе как к другому «персонажу», к его действиям и мыслям [110]. То есть субъект критического мышления должен уметь посмотреть «над ситуацией». Такое понимание рефлексии позволяет включить в качестве ее предмета и сам процесс мышления, и ситуацию взаимодействия, и ситуацию негативного информационно-психологического воздействия. Отстраненное восприятие субъектом критического мышления себя как «персонажа», позволяет также в качестве предмета рефлексии рассмотреть свои же эмоции, которые являются одним из основных посредников негативных информационно-психологических воздействий и др. Важным является то, что объектом негативных информационно-психологических воздействий могут стать различные психические структуры и образования личности. Например, составляющие Я □ концепции, в которую включают реальное Я □ представление о себе в настоящем времени; идеальное Я – то, каким субъект, по его мнению, должен стать, ориентируясь на моральные нормы; динамическое Я – то, каким субъект намерен стать; фантастическое Я – то, каким субъект желал бы стать, будь это возможным, и др. Объектом, через который реализуется негативное информационно-психологическое воздействие, могут также быть различные социальные роли личности и т.д. Соответственно для того, чтобы выявить негативные информационно-психологические воздействия, субъекту критического мышления необходимо выйти во внешнюю позицию, по отношению к самому себе, уметь из этой позиции организовать внутренний диалог. Такое

понимание рефлексии позволяет рассмотреть ее как компонент критического мышления, в контексте его защитной функции, способствующей выявлению негативных информационно-психологических воздействий в межличностных, контакт-коммуникативных и масс-коммуникативных ситуациях.

К операционально-инструментальным свойствам критического мышления, помимо логики и рефлексии, относится интерпретация. При этом, определяя интерпретацию, мы опираемся на понятие П. Рикера: выявление скрытого смысла в смысле очевидном [149, с. 408].

Негативные информационно-психологические воздействия носят скрытый характер и поэтому для их выявления необходимы интерпретационные умения. Любой текст, в том числе, содержащий негативные информационно-психологические воздействия, всегда имеет свои основания. Непонимание, неумение выявить негативные информационно-психологические воздействия заключается в отсутствии доступа к контексту, в котором они производятся. Выявить негативные информационно-психологические воздействия, значит выявить контекст, в котором они создавались.

Помимо логики, рефлексии, интерпретации важную роль в составе операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления играет диалог. Важность диалога в процессе критического мышления была продемонстрирована еще древнегреческими философами, в современной науке она также признается учеными. Важной для понимания диалога в структуре критического мышления является идея Астаховой Л.В. Рассуждая о диалогическом характере критического мышления, она акцентирует внимание на вопросно-ответных формах критического мышления, говорит о необходимости для субъекта критического мышления умения спрашивать, риторических способностях, то есть затрагивает формы совместной мыслительной деятельности субъекта критического мышления и субъекта негативных информационно-психологических воздействий [11]. Соответственно диалог является операционально-инструментальной составляющей критического мышления, при этом как компонент критического мышления, способствующий реализации его защитной функции, диалог должен включать как диалог (внутренний или внешний) субъекта критического мышления с субъектом негативных информационно-психологических воздействий, так и диалог субъекта критического мышления с самим собой, основанный на рефлексии.

Операционально-инструментальный компонент мышления зависит от наличия у субъекта достаточных знаний, связанных с задачей, которые, как подчеркнул С.Л. Рубинштейн, выполняют роль наглядных схем, регулируя ход рассуждений, направляя его в сторону тех

отношений, которые должны быть раскрыты в заключении. Существуют различные мнения, обосновывается необходимость специальных знаний о критическом мышлении, его средствах и способах, о технологии развития критического мышления и т.п., знаний из области логики, философского критицизма, знаний о механизмах создания медиатекстов и т.д. Определяя знания, необходимые для функционирования критического мышления как средства защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий, мы считаем, что это должны быть знания классификаций негативных информационно-психологических воздействий, составными частями которых являются цели негативных информационно-психологических воздействий, их субъекты, методы и средства, процессы и результат. Также важным является высказывание Грачева Г.В. о том, что знание своих индивидуально-психологических особенностей и общих характеристик и закономерностей функционирования психики становится для человека в настоящее время необходимым условием безопасности в социальном взаимодействии, в различных межличностных коммуникативных ситуациях, а соответственно субъекту критического мышления необходимы знания по общей и социальной психологии. Таким образом, считаем, что одним из средств, необходимых для реализации защитной функции критического мышления, являются психологические знания, а также знания различных классификаций негативных информационно-психологических воздействий.

Кондициональный аспект критического мышления отражается в условиях мыслительной деятельности субъекта. Мыслительно-критическая деятельность субъекта, помимо условий конкретной задачи, зависит от социально-культурных факторов и индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей самой личности.

Рассматривая социально - культурные факторы, влияющие на условия мыслительных действий субъекта критического мышления, мы опираемся на мнение профессора Дипломатической академии МИД России В.Е. Лепского, который указывает на то, что процессы преобразования в социальной, духовной, политической и экономической жизни, происходящие в настоящее время в России, приводят к факторам, усиливающим угрозы информационно-психологической безопасности.

К политическим факторам он относит: изменение геополитической обстановки вследствие фундаментальных перемен в различных регионах мира, формирование новых национальных интересов; становление государственности на основе принципов демократии, законности, информационной открытости; разрушение ранее существовавшей командно-административной системы государственного управления,

политико-идеологической сферы, а также сложившейся системы обеспечения безопасности страны; информационная экспансия со стороны ряда развитых стран, осуществляющих глобальное информационно-пропагандистское воздействие в целях распространения мировоззрения, политических и духовных ценностей и идеалов западного мира; усиление международного сотрудничества на основе максимальной открытости сторон; низкий уровень политической, правовой и информационной культуры в обществе.

Среди социально-экономических факторов: трудности переходного периода к рыночной экономике; продолжающаяся инфляция и падение жизненного уровня населения, появление в стране слоя обездоленных; рост явной и скрытой безработицы; дезинтеграция прежней социальной структуры; разрушение многих форм общностей, выполняющих ранее функции законодателей норм и критериев оценки различных типов информационных воздействий; имущественная поляризация в обществе; рост депопуляции населения, превышение смертности над рождаемостью; эскалация преступности, алкоголизма и наркомании, проституции, криминализация общественных отношений; ухудшение показателей здоровья нации, угроза ее генофонду; рост межэтнической напряженности.

Духовные факторы включают: кризис государственной идеологии, деформация системы норм, установок и ценностей и как следствие утрата критериев адекватной оценки информационно-пропагандистских воздействий; появление новых форм и средств воздействия на индивидуальное, групповое и массовое сознание, в том числе новых технологий СМИ, компьютерных технологий и т.п.; недооценка национальных и культурно-исторических традиций и проникновение в общественное сознание шаблонов западной массовой культуры; появление и рост новых форм мифологического сознания; деструктивная роль нетрадиционных религиозных конфессий, рост религиозного сектантизма и экстремизма; ослабление важнейших социокультурных институтов государства: науки, образования, воспитания и культуры; неразработанность системы этических норм в сфере информационной деятельности [109].

Мы согласны с тем, что перечисленные политические, социально-экономические и духовные факторы неизбежно влияют на каждого члена российского общества, при этом они усиливают угрозы информационно-психологической безопасности, а не способствуют ее обеспечению. К сожалению, именно такие факторы создают условия мыслительной деятельности субъекта критического мышления. Поэтому важно осознание данных факторов и понимание их влияния.

Помимо внешних факторов, условия мыслительных действий субъекта критического мышления создают его индивидуально-психологические и социально-психологические особенности, которые вслед за Грачевым Г.В. мы рассматриваем как внутренние источники угроз информационно-психологической безопасности личности.

К индивидуально-психологическим особенностям относятся особенности познавательных и эмоционально-волевых процессов, психических состояний и образований личности. Социально-психологические особенности могут характеризовать определенные черты личности, которые проявляются в процессе социального взаимодействия. Рассматривая социально-психологические особенности, мы считаем целесообразным, взять за основу предлагаемый Р. Кетеллом набор черт, которые исследователь называл конституционными факторами. При этом необходимо учитывать, что реализация в поведении личностных черт и установок зависит от потребностей и характеристик ситуации [86]. Из числа предложенных Р. Кетеллом характеристик мы выделяем такие характеристики как: эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость; конформизм – неконформизм; уверенность в себе – тревожность; низкий самоконтроль – высокий самоконтроль; робость – смелость; доверчивость – подозрительность; подчиненность – доминантность; подверженность чувствам – высокая нормативность поведения; адекватность самооценки. Данные характеристики личности, а также уровень их осознания, с нашей точки зрения, в большей степени влияют на условия мыслительной деятельности субъекта критического мышления, способствуют, либо препятствуют реализации защитной функции критического мышления.

Таким образом, проведенный анализ особенностей интенционального, операционально-инструментального и кондиционального компонентов критического мышления, которые отражают его структурно-функциональные свойства, позволяют сформулировать определение критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий: **критическое мышление** – это специфический вид мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах, посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящий в действие защитные установки личности. Побудительной силой реализации защитной функции критического мышления является потребность субъекта в информационно-психологической безопасности, а значимую роль в создании условий мыслительной деятельности играют социально – культурные факторы, индивидуально-психологические и

социально-психологические особенности субъекта мышления. Под текстом понимается любая знаковая система, которая является носителем смысловой информации и имеет языковую природу.

Формирование критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий будет эффективным, если целенаправленно воздействовать на структурно-функциональные свойства субъекта. Соответственно сформированность критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий может проявляться через характеристику кондициональных, а также уровень сформированности интенциональных и операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств субъекта.

1.4. Модель формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий

Проблема моделирования в разных науках приобретает разное звучание. В работах философов Б.А. Глинского, Б.С. Дынина, Е.П. Никитина, А.И. Уемова, Р. Шеннона, В.А. Штоффа и др. [124; 172; 188; 193] моделирование выступает как метод познания и исследования предметов на их моделях. В работах психологической направленности В.Г. Афанасьева, А.А. Братко, В.А. Веникова, П.П. Волкова, В.Н. Оксеня, А.Н. Кочергина и др. [16; 37; 47; 50; 101] □ как метод познания и исследования психических реакций и явлений на их моделях. Изучению разных аспектов педагогического моделирования, исследованию его как социально-педагогической технологии уделяли внимание С.И. Архангельский, В.С. Безрукова, А.Н. Дахин, В.Р. Имакаев, Т.А. Каплунович, А.И. Кочетов, И.А. Липский, О.С. Орлов, С.Д. Поляков, Т.В. Светенко, Г.К. Селевко, Е.Н. Степанов, А.В. Томильцев и др. [7; 24; 67; 68; 89; 93; 102; 113; 141; 154; 154; 162; 170].

В.В. Краевский подчеркивает, что «построение педагогической теории и переход от нее к учебно-воспитательной практике связаны с формированием идеализированных объектов модели педагогической действительности, то есть действительности, взятой в аспекте педагогической деятельности и отображаемой в двух планах – как сущее и как должное. В системе научного обоснования педагогической практики такой переход представляется как движение познающей мысли от теоретической модели к нормативной области...» [103, С.16].

В основе моделирования лежит определенное соответствие между

исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Основным понятием в моделировании как методе является «модель». Модель – мера, образец; схема, изображение или описание какого-либо предмета, явления или процесса в природе и обществе, изучаемые как их аналог [160]; схема какого-нибудь физического объекта или явления результатов [130]. Модель в педагогике определяется как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Как отмечает В.М. Полонский, модель обучения – описание процесса обучения и его составных частей и фрагментов с помощью схемы или аналога природной или социальной реальности, дающее представление об их структуре, отражающее функциональные связи обучения с различными условиями и факторами, социальной средой или представляющее картину будущего состояния процесса [140].

Для построения моделей в педагогических исследованиях используются различные подходы (системный, деятельностный, комплексный, интегративный, междисциплинарный, антропологический и др.), которые выступают инструментами познания и преобразования действительности. Как отмечает В.С. Готт, особенностью подходов как «инструмента» познания выступает их предельно широкий характер; концентрация на какой – либо одной существенной стороне объекта, которая зафиксирована соответствующей категорией; взаимосвязь и взаимообусловленность подходов, связанная с используемым понятийным аппаратом, обеспечивающая их методологическую целостность. В целом в педагогических исследованиях «подход» рассматривается как логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее, как правило, одним каким – либо аспектом (в частном случае – несколькими взаимосвязанными направлениями), но в отличие от метода принципиально лишенное какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование.

«Подход» □ понятие достаточно емкое, включает в себя содержание, методы, организационные формы и отражает некий порядок действий. Подход как «инструмент познания ориентирует, направляет исследование в определенное русло. К настоящему времени сложилась точка зрения о необходимости взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений [59].

В результате рассмотрения структуры и механизма реализации защитной функции критического мышления (п.1.3.) мы пришли к выводу о том, что формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий происходит через осуществление целенаправленного педагогического

воздействия на интенциальные, операционально-инструментальные и кондициальные структурно-функциональные свойства субъекта. Наибольшие возможности для организации педагогического процесса, с нашей точки зрения, дают системный подход и методология гуманистической педагогики, включающая единство личностного, деятельностного и диалогического подходов.

Выбор научных подходов был обусловлен следующими основаниями. Использование системного подхода (В.Г.Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров и др.) [16; 26 и др.] дает возможность объединять различные знания об объекте в единое целое, строить с помощью метода моделирования как важной составляющей системного подхода научно-теоретическую модель. Системный подход к процессу формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности позволяет рассматривать его как целостную систему, основными компонентами которой являются: процессы формирования интенциальных, операционально-инструментальных и кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления.

Системное изучение поставленной проблемы необходимо дополнить методологией гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Е.Н. Шиянов и др.), включающей единство личностного, деятельностного и диалогического подходов. Применение методологии гуманистической педагогики, как отмечают В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития [92].

Опора на методологию гуманистической педагогики предполагает рассмотрение студента не как объекта, а как субъекта процесса формирования собственного критического мышления, придает образовательному процессу личностно-ориентированный характер. Обучение в гуманистическом варианте предполагает необходимость развития и саморазвития личности при освоении ею знаний, выработку собственных смыслов их понимания. Содержание обучения несводимо только к его научному компоненту. Оно дополняется обыденными, субъектными смыслами и только благодаря этому создает основу для переживания изучаемого знания личностными структурами сознания студентов. В связи с этим, содержание обучения предлагает различные и даже альтернативные трактовки изучаемых явлений, разнообразные

средства и способы их освоения (И.С. Якиманская). Гуманистическая педагогика ставит задачу преодолеть разрыв и установить гармонию между знанием как таковым, знанием жизненно важным для человека (мировоззрением), личностным центром человека, его я, и практикой, т.е. поступками личности [195-197]. Как отмечает Е.Н. Шиянов, гуманизация является ключевым элементом нового педагогического мышления, в котором и педагоги, и воспитанники выступают как субъекты развития творческой индивидуальности. Как бы педагог ни хотел передать знания и опыт, этот процесс может быть успешным лишь на основе личностного стремления студента к цели, а такое стремление невозможно без опоры на принципы гуманистической педагогики [191].

Личностный подход (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.А. Бударный, Э. Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.) [3; 33-35; 41; 83-84; 195-197 и др.] определяет базовую ценностную ориентацию во взаимодействии с каждым студентом и коллективом студентов в целом. При данной ориентации деятельность студентов не ограничивается категорией «учебная деятельность», а рассматривается в более широком контексте личностного становления и развития студента, его самопознания. В связи с этим важную роль приобретает центрация на личность студента. При этом личностная направленность позволяет обозначить в качестве объекта модели не самого студента, а несформированность у него критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий. Такая формулировка позволяет смотреть на студента не как на объект формирования и воздействия, а как на активного субъекта, действия которого также направлены на достижение поставленной цели, позволяет рассматривать в качестве основного вида взаимодействия субъект-субъектные отношения. Соответственно, определяющим для студента является принцип активности и самостоятельности, который определяет характер организации учебного процесса и позицию студентов по отношению к участию в процессе обучения, что предполагает планирование и организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности студентов. В учебном процессе опора делается на самостоятельное добывание знаний об объекте, активное самопознание и профессиональное саморазвитие студента, когда преподаватель направляет его поисковую деятельность. Для того чтобы направлять самостоятельную работу студентов, требуется методическое сопровождение и контроль со стороны преподавателя.

Полисубъектный (диалогический) подход (М.М.Бахтин, Л.П. Боева, В.В. Горшкова, А.А.Ухтомский и др.) [23; 43; 60; 174 и др.]

позволяет рассматривать личность как продукт и результат общения с людьми и характерных для нее отношений, т.е. важен не только предметный результат деятельности, но и отношенческий. Мышление □ это всегда интерсубъектная деятельность, и любой его акт всегда является коммуникативным. Диалог рассматривается как личностное явление, в котором участвуют равнозначимые и равноправные индивидуумы. В диалогическом пространстве человек выходит за пределы собственной субъективности. Содержанием педагогической деятельности становится не монологическое информирование, а вовлечение студентов в диалог.

В рамках критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий диалог является одним из компонентов его операционально-инструментального структурно-функционального свойства, формирование диалога как внутримыслительного средства берет свое начало в диалоге внешнем, поэтому диалогический подход является необходимым при организации процесса его формирования.

Деятельностный подход (Г.А. Атанов, Л.С. Выготский, В.В. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), по мнению В.В. Загвязинского, предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постепенно усложняющейся деятельности студентов, ибо только через собственную деятельность он усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества. Деятельностный подход позволяет перестраивать содержательно-технологическую сторону педагогического процесса таким образом, чтобы субъект образовательного процесса овладел деятельностью в ее целостном представлении, ее основными этапами, процедурами [78]. Деятельностный подход обязывает рассматривать обучение как сложную деятельность с присущей ей структурой. Исходя из этого, в модели формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности нами были выделены следующие блоки: целеполагания, содержательный, технологический, критериально-оценочный, педагогических условий. Схематично разработанная модель отражена на рисунке 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ: 1) соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; 2) сочетание индивидуального и коллективного характера обучения; 3) использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала



Рис.1. Модель формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности

Методологическую основу организации процесса формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности, как было отмечено, составляют системный подход, а также методология гуманистической педагогики, включающая единство личностного, деятельностного и диалогического подходов.

Научное обеспечение составляют также принципы обучения. В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса [135]; как основные исходные положения-требования, определяющие направленность образовательного процесса, его содержание, методическую инструментацию, деятельность преподавателя [137]. Дидактические принципы рассмотрены в учебных пособиях по педагогике высшей школы М.В. Булановой – Топорковой, Д.И. Водзинским, Р.С. Пионовой, В.А. Попковым, А.В. Коржуевым, А.А. Гримотем. Как отмечает Ю.К. Бабанский, дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием [18].

Для организации в образовательном процессе вуза формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, с нашей точки зрения, важны следующие принципы: систематичности и последовательности, концентрации на личность, активности и самостоятельности студентов, коллективного характера обучения, перехода к самообразованию, наглядности. Помимо принципов, которые обусловлены выбранными методологическими подходами, мы считаем необходимым, включить принцип сочетания отрицательного и положительного фона обучения; критической насыщенности учебного материала; критической корректности учебного материала.

Рассмотрим названные принципы и их роль в образовательном процессе, направленном на формирование критического мышления

студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий.

Принцип системности и последовательности предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему. Данный принцип лег в основу отбора и структурирования содержания, необходимого для осуществления процесса формирования, а также методов организации процесса обучения. Он позволяет выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы на разных этапах в качестве ведущего объекта формирования выступало то или иное свойство критического мышления. Критическое мышление составляет совокупность относительно самостоятельных структурно-функциональных свойств, каждое из которых требует специального подхода к его формированию, а в результате формирование этих свойств должно привести к полноценному виду мыслительной деятельности. Это неосуществимо без опоры на принцип системности и последовательности.

Относительно содержания процесса обучения помимо принципов системности и последовательности важными являются принцип критической насыщенности и критической корректности материала и принцип наглядности.

Принцип критической насыщенности материала заключается в необходимости соответствия учебного материала критериям критической насыщенности. Принцип критической корректности опирается на критерии критической корректности учебного материала (см. А.В. Коржуев, В.А. Попков, п.1.2.). Учеными доказано, что опора на критерии критической насыщенности и критической корректности является одним из необходимых условий эффективного формирования критически-рефлексивного стиля мышления, соответственно опора на данные критерии является важным принципом организации учебного процесса, направленного на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности.

Значение принципа наглядности хорошо отразил К.Д. Ушинский, развивая теорию обучения. Он сформулировал важное положение относительно приобретения учащимися истинных знаний, которое заключается в том, что верность заключений и вся правильность мышления зависят: во-первых, от верности данных, из которых делается логический вывод, и, во-вторых, от верности самого вывода. Как бы ни были логически верны выводы, если данные, воспринятые из внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны. Отсюда он выводит главную

задачу первоначального обучения: учить наблюдать верно и обогащать полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами мыслительного процесса [58]. Принцип наглядности может быть реализован в образовательном процессе, направленном на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности относительно межличностных и контакт-коммуникативных ситуаций, путем наблюдения и дальнейшего обсуждения, применяемых студентами и преподавателем в ходе дискуссий, игр, диалогов и т.д. информационных воздействий, относительно масс-коммуникативных ситуаций – путем выявления и обсуждения негативных информационных воздействий в конкретных статьях, передачах, брошюрах и т.д. Это также создает условия для развития интерпретационных и рефлексивных способностей студента. В образовательном процессе могут использоваться такие виды наглядности, указанные в учебном пособии Р.С. Пионовой, как словесно-образная, натуральная, или естественная, изобразительная, динамическая, условно-схематическая, аудиовизуальная [137].

Относительно организации образовательного процесса, направленного на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, важными являются принцип центрации на личность, активности и самостоятельности студентов, коллективного характера обучения, сочетания положительного и отрицательного фона обучения.

Принцип ориентации на личность к процессу формирования критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий является первостепенным, так как и критическое мышление и информационно-психологическая безопасность личности, как состояние защищенности, имеют сугубо индивидуальный характер. Каждый студент к моменту поступления в вуз уже обладает определенным уровнем развития интеллектуальных, операционально-инструментальных и кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления, а также имеет определенный уровень актуального и зону ближайшего развития, соответственно процесс формирования может осуществляться только с учетом принципа индивидуального подхода. К тому же, необходимо учитывать, что каждый студент имеет свою индивидуальную информационную среду, в которой он осуществляет свою жизнедеятельность, учет специфики этой среды возможен только при условии учета принципа индивидуального подхода в сочетании с принципом активности и самостоятельности студента в процессе формирования критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий.

Учет принципа коллективного характера обучения предполагает что необходимо, чтобы студенты научились эффективно работать в учебном коллективе. Когда перед коллективом студентов ставится одна общая познавательная задача, которая решается под руководством преподавателя общими усилиями всей группы, возникает атмосфера, возбуждающая активную мысль, живую речь, эмоциональные переживания у всех членов группы. В этой атмосфере закономерно возникают ситуации негативных информационных воздействий, анализ и понимание которых является необходимым для реализации защитной функции критического мышления.

Для создания подобной атмосферы эффективно использовать такие методы обучения как обсуждение изучаемого материала, дискуссии по проблеме, ролевые игры, применима групповая форма исследовательского метода, «мозговой штурм» и т.д. Обязательным и наиболее значимым для формирования защитной функции критического мышления элементом при применении названных методов обучения будет являться последующий анализ, групповая рефлексия, обсуждение использованных информационных воздействий (источника информации, докладчика, аудитории, студентов, задающих вопросы и т.д.).

Вопросы, связанные с проблемой информационно-психологической безопасности, весьма обширны, и обмен знаниями, мыслями, переживаниями, опытом позволит гораздо в большей степени освоить данную область. Для этого можно использовать дискуссии по проблемам с их дальнейшим анализом. Эффективным также является такой метод обучения как доклады студентов с их последующим обсуждением, что позволяет выявлять, анализировать информационные воздействия и способствует пониманию особенностей их использования в рамках публичных выступлений.

Помимо принципов индивидуального подхода, активности и самостоятельности и коллективного характера обучения, при организации процесса формирования критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий важным, на наш взгляд, является сочетание отрицательного и положительного фона обучения.

Принцип оптимального сочетания отрицательного и положительного эмоционального фона обучения важен потому, что необходимо создание психологической готовности студентов к жизнедеятельности в информационной среде, готовности к выявлению и защите от негативных информационных воздействий, а это невозможно без тренировки в учебно-созданных ситуациях: межличностных, контакт-коммуникативных, масс-коммуникативных. Однако большое количество таких ситуаций, чрезмерная концентрация на негативных

аспектах, несомненно, приводит к пониманию того, насколько многочисленны и разнообразны негативные информационные воздействия в современном мире и каковы их возможные последствия, к осознанию студентом себя как объекта негативных информационных воздействий и т.д., однако может вызвать у него излишние негативные эмоции, чувство тревоги и неуверенности. В результате есть опасность, что может возникнуть фрустрация, отказ от активной жизнедеятельности, попытка оградить себя от «угрожающей» социальной среды, агрессивное поведение и т.д., которые, с одной стороны, также играют защитную роль, но, как отмечал В.Куликов, в своем росте психологическая защита может достигнуть такого предела, когда личность или социальная общность перестают воспринимать внешние воздействия, идущие от конкретного субъекта или имеющие определенное содержание, в это же время воздействия других субъектов или имеющие другое содержание могут приниматься [106]. Грачев Г.В. на основе проведенного им исследования также утверждает, что усиление действенности или «силы» психологической защиты приводит иногда к нежелательным изменениям поведения человека в некоторых информационно-коммуникативных ситуациях. Формируется так называемая глухая защита [62]. Возможны и более серьезные последствия.

Для решения данной проблемы, с нашей точки зрения, необходима активизация гностических эмоций студентов, связанных с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство недоумения или удивления; чувство неясности или смутности мысли; стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины. Важно, чтобы студент постепенно начинал ощущать, что социальная среда вокруг него как социального субъекта становится все более управляемой по мере развития его собственных ресурсов (овладение технологиями информационно- психологической защиты, умение противостоять манипулятивному воздействию всех уровней и т.д.).

Чередование отрицательного и положительного фона обучения, когда студент ощущает себя то в роли объекта воздействия, то в роли одного из субъектов формирования собственного критического мышления и защиты от негативных информационных воздействий, то в роли стороннего наблюдателя и т.д., позволяет выстроить образовательный процесс, отражающий свою гуманистическую направленность и не нанести ущерб психике студентов.

В рамках вуза у студентов может быть сформировано критическое мышление как средство защиты личности от негативных

информационных воздействий, однако, при бурном развитии науки и техники знания, приобретенные в учебных заведениях, быстро устаревают. Разрабатываются новые механизмы информационных воздействий, старые методы также видоизменяются и усложняются. Поэтому необходимо постоянно обогащать свои познания, обновлять их. Даже в результате внедрения предложенной модели и получения результата будет заложена лишь основа критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий, которая требует последующего саморазвития, что предполагает учет принципа перехода от обучения к самообразованию характерного для гуманистической педагогики. Преподавателю важно ориентировать студентов на дальнейшее самообразование, обучить различным методам самообразования. Способствовать переходу на уровень саморазвития и самообразования будет актуализированная в рамках курсов потребность в информационно-психологической безопасности.

Рассмотрим основные блоки модели.

Блок целеполагания отражает цель $\square$ формирование критического мышления студента как средства защиты его личности от негативных информационных воздействий. Данная цель исходит из государственного и социального заказа системе высшего образования на формирование личности, способной эффективно адаптироваться в современных условиях, предвидеть трудности, решать производственные проблемы. Актуальность проблемы угрозы информационно-психологической безопасности личности и общества требует, чтобы специалист владел адекватными средствами защиты от негативных информационных воздействий, а это приводит к необходимости создания условий для овладения студентами различных способов защитных действий в информационной среде, а также к необходимости формирования критического мышления, которое позволяет выявлять негативные информационные воздействия и запускает защитные установки личности, то есть является одним из важнейших средств защиты личности, обеспечения ее информационно-психологической безопасности.

Субъектами модели являются: преподаватель как организатор процесса формирования критического мышления студента, создания педагогических условий для реализации его защитной функции и сам студент, как активный субъект своего профессионального и личностного становления. Соответственно формирование критического мышления как средства защиты личности студента от негативных информационных воздействий происходит в рамках субъект-субъектного взаимодействия, объектом при этом выступает несформированность критического мышления студента, его структурно-функциональных свойств.

Содержательный блок модели включает инвариантную и вариативную составляющие. Исходя из проведенного теоретического анализа, сформулированного определения критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий (п.1.3.), операционально-инструментальные структурно-функциональные свойства критического мышления зависят от наличия у субъекта психологических знаний и знаний классификаций информационных воздействий.

Овладение психологическими знаниями в вузе происходит в рамках психологических дисциплин, включенных в содержание образования студентов. Данные дисциплины должны составить основу инвариантной составляющей. Для определения инвариантной составляющей нам понадобилось выбрать экспериментальную базу исследования, так как от этого зависит то, какие психологические дисциплины включены в содержание образования студентов, в рамках каких дисциплин будет происходить процесс формирования критического мышления студентов как средства защиты их личности от негативных информационных воздействий. В качестве основной экспериментальной базы исследования выступала кафедра «Информационная безопасность» факультета «Экономика и предпринимательство» Южно-Уральского государственного университета. Среди специальностей, представленных на данной кафедре, была выбрана специальность 090103 «Организация и технология защиты информации», так как будущая профессиональная деятельность студентов, обучающихся на данной специальности, требует реализации защитной функции критического мышления на высоком уровне, составляя одно из неотъемлемых профессиональных качеств.

Анализ нормативно-правовых документов, отражающих содержание образования данной специальности, показал, что психологические дисциплины представлены в качестве двух дисциплин: «Психология и педагогика», входящая в состав цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин регионального компонента (ГСЭ.Р), объем которой составляет 90 часов (18 лекционных часов, 18 практических часов, 54 часа самостоятельной работы студентов) и «Социальная психология», относящаяся к циклу общих профессиональных дисциплин федерального компонента (ОПД.Ф), объемом 80 часов (36 лекционных часов, 18 практических часов и 26 часов самостоятельной работы студента). Данные дисциплины составляют инвариантную составляющую содержательного блока модели. При этом содержание данных дисциплин требует своего переосмысления в контексте поставленной цели – формирования критического мышления студентов как средства защиты их личности от негативных информационных воздействий.

Однако объем и содержание данных дисциплин не позволяет в полной мере раскрыть проблему информационно-психологической безопасности, создать условия для освоения студентами различными классификациями информационных воздействий, защитными установками и формирования структурно-функциональных свойств критического мышления, что приводит к необходимости включения в содержательный блок вариативной составляющей.

В вариативную составляющую содержательного блока модели мы включили специально разработанный курс «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», который был включен в состав регионального (вузовского) компонента. Общая трудоемкость дисциплины составляет 84 часа (36 лекционных и 18 практических часов, а также 30 часов самостоятельной работы студента), итоговый контроль осуществляется в форме зачета.

Содержание курса включает три раздела. В первом разделе «Введение в проблему информационно-психологической безопасности личности и общества» рассматриваются особенности формирования личности в современной информационной среде; основные факторы деформации информационной среды; базовые категории, понятия и ключевые проблемы информационно-психологической безопасности личности и общества.

Во втором разделе «Информационно-психологические воздействия: основные источники, особенности выявления и защиты» личность рассматривается как объект информационных воздействий и субъект информационно-психологической защиты; рассматриваются особенности и методология выявления информационных воздействий в межличностных, контакт-коммуникативных и масс-коммуникативных ситуациях, а также возможности защиты от них.

В рамках третьего раздела «Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности личности и общества» происходит обсуждение проблем информационно-психологической безопасности личности и общества. Программа курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» приведена в приложении 1.

В вариативную составляющую содержательного блока мы также включили дискуссионный клуб «Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности». Основная идея данного клуба заключается в обсуждении актуальных проблем в области информационно-психологической безопасности. Участие в обсуждениях принимают желающие студенты и преподаватели кафедры «Информационная безопасность», приглашаются также различные специалисты: психологи, журналисты, юристы и др. Дискуссионный

клуб позволяет организовать процесс формирования и развития критического мышления студентов во внеаудиторной работе.

Содержательный блок отражает процесс формирования критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий. Спецификой данного процесса является то, что на различных этапах, которые соотносятся с выделенными дисциплинами, в качестве ведущего объекта выступает формирование того или иного структурно-функционального свойства критического мышления.

Технологический блок модели отражает методы и формы организации образовательного процесса, направленного на формирование критического мышления студента как средства защиты его личности от негативных информационных воздействий. Основными формами организации обучения являются лекция, практические занятия, тренинговые упражнения, дискуссии, игры, доклады, самостоятельная работа, консультация, зачет.

При определении методов мы ориентировались на классификацию В.Ф.Харламова, который подразумевал под методом способы обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности студентов по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом [179]. Он подразделяет методы обучения на пять групп:

- методы изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся. Из данной группы методов, в основном, используются диалоговые методы изложения учебного материала, проблемное изложение, рассказ, объяснение, методы технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (работа в динамичных парах «Крест», «Зигзаг» и т.д.; табличное представление материала «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал»; «Инсерт», чтение с остановками и др.), методы медиаобразования (анализ влияния медиатекстов на индивида и общество, вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания аудитории, обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. см.1.1; 1.2).

- Методы закрепления изучаемого материала. На это в предлагаемой модели направлены диалоговые, игровые, тренинговые, рефлексивные методы.

- Методы самостоятельной работы по осмыслению и усвоению нового материала: исследовательские, рефлексивные, проблемные.

- Методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: диалоговые, игровые, тренинговые.

• Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков: наблюдение, устный и письменный опрос, проверка самостоятельных работ, тестирование, беседа; методы стимулирования.

Критериально-оценочный блок включает в себя критерии и показатели сформированности критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий.

В качестве критериев выступают структурно-функциональные свойства критического мышления: интенциальные, операционально-инструментальные, кондициональные.

Показателем интенциальных свойств критического мышления является актуализация потребности в информационно-психологической безопасности; установка на обнаружение следов негативных информационных воздействий в тексте.

Показателями операционально-инструментальных свойств критического мышления являются проявления основных средств, входящих в его состав: логика, рефлексия, диалогические навыки, интерпретационные способности (см.1.3.). Знания классификаций информационных воздействий также входят в состав показателей этой группы свойств, так как они значительно влияют на все структурно-функциональные свойства критического мышления, особенно на операционально-инструментальные.

К показателям кондициональных свойств критического мышления мы отнесли индивидуальные характеристики студента и степень осознания их влияния, а также уровень осознания социально-культурных факторов угрозы информационно-психологической безопасности.

На основе перечисленных показателей осуществляется отнесение студента к определенному уровню сформированности критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий: низкому, среднему, высокому. Данный уровень свидетельствует о характере результата, который отражает, насколько достигнута поставленная цель.

На обеспечение процесса формирования критического мышления также направлен включенный в состав модели комплекс педагогических условий. В психолого-педагогической литературе категория «условия» рассматривается как видовая пара по отношению к родовым понятиям «среда», «обстановка», «обстоятельства» (В.И. Андреев, Р.А. Низамов и др.) [4; 127 и др.]; под педагогическими условиями также понимается существенный компонент педагогического процесса, интегрирующий в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели (В.А. Беликов, Н.Ю. Посталюк, Н.М. Яковлева и др.) [27; 143; 198 и др.].

Считаем, что данные подходы не отрицают друг друга, поэтому будем ориентироваться на понимание педагогических условий как существенного компонента педагогического процесса, интегрирующего в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели, создающего определенную среду, необходимую для формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности.

«Комплекс» в переводе с латинского означает связь, сочетание, соединение отдельных частей в целое [160]. И.Ф. Харламов под комплексом понимает качественное соединение отдельных компонентов или процессов в единое целое, отличное от простой суммы своих частей. Целостность проявляется в характере связей, которые устанавливаются между компонентами структуры комплекса [179].

Исходя из этого, выделяя педагогические условия, мы считаем необходимым выдвинуть именно их комплекс, который благодаря сочетанию трех аспектов образовательного процесса (содержание, организация и условия) дает качественно иные результаты, не достигаемые при их отдельном от друг друга использовании.

Анализ изучаемой проблемы позволил выделить следующие педагогические условия:

- соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления;
- сочетание индивидуального и коллективного характера процесса обучения;
- использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами педагогических условий.

Первое педагогическое условие заключается в необходимости соответствия функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления. Под комплексом социально-гуманитарных дисциплин мы понимаем дисциплины, в рамках которых осуществляется формирование критического мышления студентов. Как было отмечено ранее, в качестве данных дисциплин в рамках нашего исследования выступают «Психология и педагогика», «Социальная психология» и специализированный курс «Информационно-психологическая безопасность личности и общества».

Напомним, что критическое мышление включает три относительно самостоятельные совокупности структурно-функциональных свойств: интенционального, кондиционального, операционально-инструментального

(см п.1.3.). Исходя из того, что структурно-функциональные свойства критического мышления представляют собой относительно самостоятельные совокупности, соответственно могут последовательно выступать в качестве приоритетного объекта для формирования в рамках той или иной дисциплины, что будет способствовать формированию критического мышления у студентов как специфического вида мыслительной деятельности.

Второе педагогическое условие заключается в сочетании индивидуального и коллективного характера процесса обучения. С одной стороны, каждый студент обладает уникальным сочетанием индивидуально и социально-психологических характеристик, обладает своеобразным опытом, индивидуальной информационной средой и т.д., что составляет сущность кондиционального структурно-функционального свойства критического мышления студента, соответственно и процесс формирования критического мышления у студентов будет происходить различным образом, что требует индивидуализации процесса обучения. С другой стороны, формирование критического мышления требует активного взаимодействия участников образовательного процесса, в рамках которого формируются структурно-функциональные свойства критического мышления. Таким образом, возникает необходимость сочетания индивидуального и коллективного характера обучения в процессе формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий.

Третьим педагогическим условием является использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала. Суть его состоит в том, что, с одной стороны, требуется применять материал, способствующий рассмотрению информации с различных позиций, включающий смыслопоисковые моменты, отражающий историко-научные знания. С другой стороны, требуется, чтобы в учебном материале отсутствовали такие фрагменты, в которых имеются логические несообразности, противоречия. Включение данного условия в комплекс педагогических условий формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий способствует формированию операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления студентов, формирует критически-рефлексивный стиль мышления (А.В. Коржув, В.А. Попков).

Особенности методики реализации выделенных педагогических условий отражены в параграфе 2.2.

С нашей точки зрения, только сочетание всех трех условий, то есть комплекса педагогических условий, обеспечивает эффективное

формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Подводя итоги первой главы, можно сделать следующие выводы:

1. На современном этапе развития общества остро встает проблема информационно-психологической безопасности, обеспечения защиты личности и общества от негативных информационных воздействий. Важная роль в решении данной проблемы принадлежит исследованиям в области теории и методики высшего профессионального образования.

2. Так как проблема информационно-психологической безопасности в России стала остро осознаваться совсем недавно, в связи с процессами становления информационно общества, опыт в исследовании путей, способов и средств обеспечения информационно-психологической безопасности в рамках педагогической науки немногочислен. При этом во всех рассмотренных работах авторов, занимающихся исследованием проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности, находит отражение понимание того, что одним из средств защиты личности является критическое мышление. Однако сам механизм реализации защитной функции критического мышления не нашел своего отражения в работах ученых.

3. Обоснование критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий, описание механизма реализации его защитной функции, позволило сформулировать понятие критического мышления как специфического вида мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах, посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящий в действие защитные установки личности. Побудительной силой реализации защитной функции критического мышления является потребность субъекта в информационно-психологической безопасности, а значимую роль в создании условий мыслительной деятельности играют социально – культурные факторы, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности субъекта мышления.

4. Необходимость формирования критического мышления студентов как средства защиты их личности от негативных информационных воздействий требует целенаправленного педагогического воздействия на структурно-функциональные свойства критического мышления субъекта. Методологической основой,

позволяющей организовать данный процесс, является системный подход, а также методология гуманистической педагогики, включающая единство личностного, деятельностного и диалогического подходов.

5. Процесс формирования критического мышления осуществляется согласно модели формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, которая включает взаимосвязанные блоки: целевой, содержательно-технологический, критериально-оценочный, педагогических условий (соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; сочетание индивидуального и коллективного характера процесса обучения; использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВА ИХ ЗАЩИТЫ ОТ НЕГАТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организационные основы опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа использовалась нами как метод исследования, позволяющий обеспечить доказательную и научно-объективную проверку правильности сделанных выводов.

Цель опытно-поисковой работы мы сформулировали следующим образом: проверить степень влияния комплекса педагогических условий на эффективность формирования критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий у студентов вуза. На основании цели опытно-поисковой работы были сформулированы основные задачи:

1) обосновать организационно-технические моменты проведения опытно-поисковой работы;

2) разработать методику реализации педагогических условий формирования у студентов критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий в ходе их профессиональной подготовки;

3) опытно-поисковым путем проверить влияние комплекса выделенных педагогических условий на эффективность процесса формирования критического мышления у студентов.

Решение второй задачи представлено в п.2.2. Результаты опытно-поисковой проверки влияния комплекса педагогических условий на процесс формирования у студентов критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий представлены в п. 2.3. В данном параграфе мы рассмотрим основные положения решения первой задачи.

Определяя организационно-технические аспекты проведения опытно-поисковой работы, мы ориентировались на работы Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского и др. [18; 78; 103]. К данным аспектам относятся следующие: 1) четкое следование принципам организации и проведения опытно-поисковой работы; 2) описание условий, в которых будет проходить опытно-поисковая работа; 3) определение оптимальной длительности опытно-поисковой работы и сроков диагностических срезов; 4) разработка программы диагностики.

При организации и проведении опытно-поисковой работы мы руководствовались следующими принципами, отражающими общие требования к ее осуществлению:

- принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает 1) использование системного подхода; 2) четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; 3) раскрытие движения изучаемого явления. Данный принцип выступал в качестве ведущего при моделировании этапов опытно-поисковой работы;

- принцип объективности, который предполагает: 1) проверку каждого факта несколькими методами; 2) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; 3) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Этот принцип выступал в качестве ведущего при проведении констатирующего и формирующего этапа опытно-поисковой работы; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов;

- принцип эффективности, который является, с одной стороны, принципом, с другой, целью исследования и заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-поисковой работы, отслеживании получаемых данных.

При реализации методики формирования у студентов критического мышления как средства защиты личности от негативных

информационных воздействий, мы опирались на теоретически обоснованные нами принципы: системности и последовательности; направленности на личность; активности и самостоятельности; коллективного характера обучения; наглядности; критической насыщенности материала; сочетания отрицательного и положительного фона обучения; перехода к самообразованию.

Достоверность полученных в опытно-поисковой работе результатов зависит от условий, в которых он проводился, так как они могут оказывать влияние на состояние исследуемого педагогического объекта, а соответственно выступать в качестве неконтролируемых переменных. Основное опытно-поисковое исследование осуществлялось в естественных условиях профессиональной подготовки студентов кафедры «Информационная безопасность» факультета «Экономика и предпринимательство» Южно-Уральского государственного университета, обучающихся по специальности «Организация и технология защиты информации» с 2004 г. по 2009 г., в процессе изучения ими дисциплин «Психология и педагогика», «Социальная психология» и специализированного курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», а также участия в работе дискуссионного клуба «Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности». Всего на основном этапе опытно-поисковой работы участвовало 502 студента.

При определении оптимальной продолжительности опытно-поисковой работы мы исходили из того, что для формирования специфического вида мыслительной деятельности, каким является критическое мышление, также как и для изменения характеристик и качеств личности, необходимо как минимум три года, чтобы получить существенные сдвиги в положительную сторону, что подтверждает опыт проведения подобных исследований в педагогической науке. Длительность опытно-поисковой работы в каждой группе составила три года. В связи с тем, что одним из формируемых у студента структурно-функциональных свойств критического мышления является кондициональное, мы предположили, что индивидуально и социально-психологические особенности студентов, входящих в состав контрольной и экспериментальной групп, могут повлиять на результат опытно-поисковой работы. Поэтому в опытно-поисковую работу были включены две контрольные (КГ.1 (набор 2004 г.) и КГ.2 (набор 2005 г.)) и две экспериментальные (ЭГ.1 (набор 2004 г.) и ЭГ.2 (набор 2005 г.)) группы, что позволило сравнить результаты влияния комплекса выделенных педагогических условий в разных по составу студентов группах. Исходя из этого, общая длительность формирующего этапа опытно-поисковой работы составила четыре года.

Опишем этапы опытно-поисковой работы:

2004 - 2005 уч.г.:

- осуществлялось изучение состояния проблемы формирования критического мышления и обеспечения информационно-психологической безопасности в отечественной и зарубежной науке и практике работы общеобразовательных и высших учебных заведений, выявлялись наиболее эффективные направления их решения;
- уточнялись структурно-содержательные характеристики модели формирования критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий у студентов вуза;
- выявлялись критерии и показатели, характеризующие уровни сформированности критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий, разрабатывалась диагностическая программа;
- разрабатывалась методика реализации комплекса педагогических условий эффективного функционирования модели;
- осуществлялась констатация уровней сформированности критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий у студентов первой экспериментальной (ЭГ.1) и первой контрольной (КГ.1) групп;
- началась реализация комплекса педагогических условий в образовательном процессе ЭГ.1.

2005 - 2006 уч.г.:

- продолжалась реализация педагогических условий в ЭГ.1;
- в опытно-поисковую работу были включены КГ.2 и ЭГ.2, осуществлена констатация уровней сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий у студентов данных групп;
- началась реализация комплекса педагогических условий в образовательном процессе ЭГ.2.

2006 – 2007 уч.г.:

- завершена реализация педагогических условий формирования критического мышления у студентов ЭГ.1;
- проведен итоговый диагностический срез в ЭГ.1 и КГ.1 (в которой образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционного обучения, педагогические условия не реализовывались);
- проводился сравнительный анализ результатов диагностического среза в КГ.1 и ЭГ.1.
- продолжалась реализация педагогических условий в образовательном процессе ЭГ.2.

2007 – 2009 уч.г.:

- завершена реализация педагогических условий формирования критического мышления у студентов ЭГ.2;
- проведен итоговый диагностический срез в ЭГ.2 и КГ.2 (в которой образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционного обучения, педагогические условия не реализовывались);
- проводился сравнительный анализ результатов диагностического среза в КГ.2 и ЭГ.2;
- осуществлялось теоретическое осмысление и интерпретация полученных данных;
- оформлялись результаты, формулировались выводы проведенного исследования.

Разработка диагностической программы осуществлялась в три этапа. На первом этапе решались две задачи: 1) теоретический анализ объекта измерения; 2) выбор критериев, которые дают возможность судить об уровне сформированности критического мышления у студентов, определение их показателей; 3) подбор диагностических методик.

Решение первой задачи отражено в параграфе 1.3. диссертационного исследования. Критерии и показатели входят в состав критериально-оценочного блока модели, представленной в параграфе 1.4. В данном параграфе рассмотрим методику диагностики выделенных показателей. Показатели и диагностические методики проверялись в различных группах студентов, производился их отбор и компоновка, в результате чего был разработан диагностический инструментарий, который применялся для диагностики уровня сформированности критического мышления у студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в контрольных и экспериментальных группах.

Напомним, что в качестве критериев сформированности уровня критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий выступают относительно самостоятельные совокупности структурно-функциональных свойств критического мышления: интенциональных, операционально-инструментальных, кондициональных.

Интенциональные свойства критического мышления, определяющие его направленность, как показал теоретический анализ, зависят от актуализации у субъекта потребности в информационно-психологической безопасности, действия субъекта критического мышления должны быть отрефлексированы в свете целевой установки на обнаружение угроз информационно-психологической безопасности личности.

Для определения актуализации у студента потребности в информационно-психологической безопасности в потребностной сфере личности, в рамках диагностики выяснялось, какие предметы, события, явления, люди, ситуации и т.д. воспринимаются и оцениваются студентом как угрожающие, способные причинить вред, нарушающие безопасность; как проявляется данная потребность в действиях студента, понимает ли он наличие угрозы информационно-психологической безопасности и т.п.

Для этого проводился опрос и осуществлялась дальнейшая беседа по его результатам. Например, в рамках опроса задавались такие вопросы: «Кто или что может нарушить безопасность человека?»; «Какие опасности угрожают человеку XXI века?»; «В течение последних двух недель кто-нибудь или что-нибудь угрожало Вашей безопасности? Если да, то в чем заключалась угроза?» и т.п. Среди ответов студентов могут встречаться те, которые указывают на ситуации, предметы и т.д., несущие в себе физическую угрозу и те, которые относятся к информационным воздействиям.

Также опрос включал вопросы о том, любит ли студент анализировать телепередачи, фильмы, выступления и т.д., выносить оценочные суждения, делиться с друзьями своими мыслями и впечатлениями; как часто он этим занимается, сколько времени посвящает и т.д., читает ли он литературу по проблемам информационно-психологической безопасности.

О высоком уровне актуализации можно говорить, если большее количество ответов студента отражает угрозу, опасность в ситуациях информационных воздействий; студент читает литературу, смотрит телепередачи и т.п. по проблеме информационно-психологической безопасности; анализирует, оценивает и обсуждает информацию.

Средний уровень, если студент назвал несколько или хотя бы одну угрозу, связанную с информационными воздействиями, то есть студент воспринимает в качестве угрозы не только те, которые способны нанести физический ущерб, но те, которые могут нанести психический ущерб; возможно, читал несколько статей или книг по проблеме информационно-психологической безопасности и т.д.

Низкий уровень, либо отсутствие актуализации потребности в информационно-психологической безопасности, если среди названных угроз отсутствуют ситуации, связанные с информационными воздействиями; студент не признает наличие угрозы, проблемы информационно-психологической безопасности, не интересуется данными вопросами.

Необходимо отметить, что высокий уровень актуализации потребности в информационно-психологической безопасности не

является оптимальным и, как показывает опыт, он свидетельствует о наличии в данный момент угрозы информационно-психологической безопасности студента, поэтому преподавателю необходимо обязательно провести индивидуальную беседу со студентом и в случае наличия угрозы оказать консультационную психологическую помощь.

Для оценки наличия у студента целевой установки на обнаружение негативных информационных воздействий использовался метод незаконченных предложений. Каждое предложение необходимо было закончить, записав три варианта. Студентам предлагаются такие предложения: «Когда Вы общаетесь с близкими Вам людьми, то обязательно обращаете внимание на...»; «Когда Вы общаетесь с малознакомым Вам человеком, то обязательно обращаете внимание на...»; «Когда коллега по работе рассказывает Вам какую-нибудь историю, Вы думаете, что...»; «Смотря новостные передачи по телевизору, или читая их в газете, Интернете и т.д., Вы обращаете внимание на...» и другие. При этом необходимо учитывать классификацию ситуаций негативных информационных воздействий (межличностные, контакт-коммуникативные, масс-коммуникативные ситуации) и включать вопросы относительно всех трех типов ситуаций. Исходя из ответов студента, делался вывод о наличии у него целевой установки на обнаружение следов негативных информационных воздействий в межличностных, контакт-коммуникативных и масс-коммуникативных ситуациях.

На основе качественной оценки актуализации у студента потребности в информационно-психологической безопасности и наличия целевой установки на обнаружение «следов» негативных информационных воздействий делался вывод об уровне сформированности интенциональных структурно-функциональных свойств критического мышления студента.

О высоком уровне сформированности интенциональных свойств критического мышления студента можно говорить, если у него на высоком, либо среднем уровне актуализирована потребность в информационно-психологической безопасности, имеется целевая установка на выявление следов негативных информационных воздействий в различных коммуникативных ситуациях.

Средний уровень интенциональных свойств критического мышления характеризуется средним уровнем актуализации у студента потребности в информационно-психологической безопасности; целевая установка на выявление негативных информационных воздействий отличается ситуативностью, ограниченностью определенными коммуникативными ситуациями (возможно, теми, в которых присутствует опыт объекта воздействия).

О низком уровне интенциональных свойств свидетельствует низкий уровень актуализации у студента потребности в информационно-психологической безопасности; отсутствие целевой установки на выявление негативных информационных воздействий.

Деление на уровни весьма условно, но необходимо для того, чтобы сравнить показатели до и после проведения опытно-поисковой работы.

Показателями кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления являются выраженность таких характеристик личности как эмоциональная устойчивость, конформность, уверенности в себе, самоконтроль, смелость, доверчивость, подчиненность, подверженность чувствам, адекватность самооценки, а также осознание студентом характера влияния социально-культурных факторов на человека, его восприятие и оценку событий, его информационно-психологическую защищенность.

Для выявления индивидуальных характеристик личности и степени их осознания студентом, первоначально предлагалось оценить себя по предложенным характеристикам, исходя из 10 □ балльной шкалы:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10									
эмоциональная устойчивость					эмоциональная				
неустойчивость;					конформизм				
нонконформизм;									
уверенность в себе					тревожность;				
низкий самоконтроль					высокий самоконтроль;				
робость					смелость;				
доверчивость					подозрительность;				
подчиненность					доминантность;				
подверженность чувствам					нормативность поведения;				
адекватность самооценки					неадекватность				
самооценки									

Далее проводилась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 105) [144], которая позволила оценить вышеназванные характеристики студента. Затем полученные с помощью методики данные сравнивались с самооценкой студентом индивидуальных характеристик.

Для оценки степени осознания студентом влияния социально-культурных, экономических, политических и т.д. факторов, студенту предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какие процессы в социальной, духовной, политической и экономической жизни, происходящие в настоящее время в России, оказывают на Вас влияние?»;

«Какое влияние они оказывают?»; «Как проявляется это влияние в Ваших мыслях и поступках?».

На основе полученных данных условно можно отнести студентов к различным уровням сформированности кондиционального структурно-функционального свойства критического мышления студента.

Студенты, для которых характерны эмоциональная неустойчивость, конформизм, тревожность, низкий самоконтроль, робость, доверчивость, подчиненность, подверженность чувствам, а также неадекватность самооценки, при этом данные индивидуальные характеристики не осознаются студентом, отсутствует также понимание социально-культурных факторов и осознание их влияния □ к низкому уровню.

К высокому уровню – студенты эмоционально устойчивые, демонстрирующие нонконформизм, уверенность в себе, высокий самоконтроль, смелость, в некоторых случаях подозрительность, доминантность, высокую нормативность поведения, обладающие адекватной самооценкой, понимающие сущность различных политических, экономических, социально-культурных и др. процессов, осознающие их влияние на человека.

Средний уровень – если получены средние оценки по показателям, либо большой разброс оценок по шкалам, например, обладая эмоциональной устойчивостью и высоким самоконтролем, студент демонстрирует конформизм, робость и т.п., самооценка индивидуальных характеристик часто не совпадает с результатами, полученными при помощи методики; студент называет лишь некоторые политические, экономические, социокультурные и др. факторы, не всегда отвечает на вопрос о том, какое влияние они оказывают на человека и т.д.

Еще раз отметим, что оценка предложенных показателей требует в большей степени качественного, а не количественного подхода и определенной психологической компетентности преподавателя, проводящего диагностику.

Сформированность операционально-инструментальных свойств критического мышления мы оценивали по таким показателям как уровень развития логики, рефлексии, диалогических навыков, интерпретационных способностей, наличие представлений о негативных информационных воздействиях.

Уровень развития логики определялся на основе различных психодиагностических методик (приложение 2) и оценивался исходя из трех уровней: высокого, среднего, низкого.

Для выявления уровня рефлексивности студентов использовались анализ эссе студентов, беседа, метод наблюдения. Также в рамках курсов студенты выполняют самостоятельные работы, часть из которых требует

проявления рефлексивных способностей, анализ их выполнения дает представление об уровне рефлексивности студентов.

Диалогические умения выявляются посредством наблюдения в ходе дискуссий, диалогов. К ним мы отнесли умение устанавливать контакт, умение формулировать и высказывать мысли, приводить аргументы и доводы, умение слушать других, умение задавать и отвечать на вопросы, давать обратную связь, коммуникативный контроль и т.д. Относительно диалогических умений также были выделены высокий, средний и низкий уровень, характеризующие степень их развития. Помимо наблюдения применялись различные диагностические методики, направленные на выявление самооценки определенных диалогических умений, например, умение слушать или коммуникативный контроль и т.д. Бланк наблюдений и методики отражены в приложении 3.

Диагностика интерпретационных способностей осуществлялась путем предоставления заданий, требующих умения студентов дать интерпретацию текстов, выражений, поведения людей, происходящих событий и т.д. Один из вариантов диагностики интерпретационных способностей отражен в приложении 4. Помимо этого использовались методы наблюдения и опроса.

При высоком уровне интерпретационных способностей студент может дать интерпретацию тексту, событию, поведению, рассмотреть их в различных контекстах, с различных позиций. Интерпретация основана на информации, содержащейся в тексте.

Средний уровень – студент пытается дать интерпретацию, хотя чаще она носит гадательный характер, помимо информации, содержащейся в тексте, в интерпретацию вплетаются результаты воображения и фантазий студентов.

Низкий уровень характеризуется неумением дать интерпретацию тексту, информация, содержащаяся в нем, повторяется, либо перефразируется, студент не может рассмотреть текст в различных контекстах.

Для определения наличия представлений (знаний) студентов о различных информационных воздействиях, либо их отдельных элементах в рамках опроса при первичной диагностике задавались следующие вопросы: «Как можно заставить человека чувствовать себя незащищенным?», «Как можно добиться от человека нужных для тебя действий?» и другие вопросы, начинающиеся со слов «Как?», «Каким образом?», направленных на выявление представлений студента о средствах, методах, способах, воздействия. Показательным может быть то, названы ли студентом в качестве средств информационные воздействия. Также были заданы прямые вопросы, например: «Знаете ли Вы какие-нибудь способы манипуляции? Какие?», либо «Были ли Вы,

либо Ваши знакомые объектом манипуляций? Если да, то в каких ситуациях?», «Пытались ли Вы сами манипулировать другими людьми? Если да, то с какой целью?» и т.п. Если предварительно не уточнять, что имеется в виду под словом «манипуляция», то можно посмотреть, что понимают под манипуляцией сами студенты, какие ситуации названы ими как манипулятивные. Важным также является опыт субъекта, объекта и наблюдателя манипуляции, который неизбежно лежит в основе представлений о негативных информационных воздействиях.

В рамках итоговой диагностики проводился письменный опрос, направленный на выявление конкретных знаний студентом классификаций информационных воздействий.

В данный опрос должны быть включены:

- вопросы, направленные на выявление представлений о субъекте информационных воздействий;
- вопросы, направленные на выявление представлений о целях информационных воздействий;
- вопросы, направленные на выявление представлений об объекте информационных воздействий;
- вопросы, направленные на выявление представлений о методологии информационных воздействий;
- вопросы, направленные на выявление представлений о результате информационных воздействий.

Для удобства сравнения показателей до и после опытно-поисковой работы, представления (знания) о классификациях информационных воздействий были условно разделены на уровни.

О высоком уровне можно говорить, если студент имеет отрефлексированный опыт объекта, субъекта, наблюдателя негативных информационных воздействий, субъекта информационно-психологической защиты и т.п.; имеет представление (знания) о информационных воздействиях, эти представления носят системный характер.

О среднем уровне представлений можно говорить, если знания студентом моделей информационных воздействий фрагментарны, поверхностны, однако он имеет отрефлексированный опыт субъекта, объекта, наблюдателя и т.п. информационных воздействий. Либо если представления (знания) о моделях информационных воздействий носят системный характер, однако недостаточно отрефлексирован опыт субъекта, объекта, наблюдателя и т.п. информационных воздействий;

Низкий уровень – у студента отсутствуют представления (знания) о информационных воздействиях и их элементах, ответы носят интуитивный характер, фрагментарны, студент не использует терминов,

понятий. Опыт объекта, субъекта, наблюдателя информационных воздействий не отрефлексирован, либо частично отрефлексирован.

Для определения уровня сформированности операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления студента, каждому из его показателей (логика, рефлексия, диалогические навыки, интерпретационные способности, представления об информационных воздействиях) присваивалось по 1 баллу за низкий уровень, по 2 балла □ за средний уровень и по 3 балла □ за высокий. Баллы суммируются и делятся на количество показателей (5). Полученное число свидетельствует об уровне операционально-инструментальных свойств критического мышления: низкий уровень – 1-5; средний – 6-10; высокий – 11-15 баллов.

На основе оценки полученных показателей можно аналогично определить уровень сформированности критического мышления студента как средства защиты от негативных информационных воздействий. Для этого каждой из совокупностей структурно-функциональных свойств критического мышления (интенциональных, кондициональных, операционально-инструментальных) присваивается по 1 баллу за низкий уровень, 2 □ за средний, 3 □ за высокий. Баллы суммируются и делятся на 3. Полученные результаты оцениваются исходя из того, что о низком уровне сформированности критического мышления как средства защиты студента от негативных информационных воздействий свидетельствуют результаты от 1- 3 балла; о среднем – 4-6 баллов; о высоком – 7-9 баллов.

Анализ и оценка полученных результатов представлены в параграфе 2.3. В параграфе 2.2. мы опишем методику реализации педагогических условий формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий.

2.2. Методика реализации педагогических условий формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий

В педагогической литературе существуют различные трактовки понятия методика. Рассматривая методику формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности, будем придерживаться определения понятия «методика», данного З.А. Абасовым. Методика – совокупность содержания образования,

организационных форм обучения, средств и приемов, направленных на достижение цели обучения [1].

В ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули предположение, согласно которому формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в системе профессиональной подготовки будет проходить эффективно при реализации следующего комплекса педагогических условий: соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; сочетание индивидуального и коллективного характера обучения; использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала.

Методика реализации первого педагогического условия предусматривала:

1) определение задач дисциплин «Психология и педагогика», «Социальная психология» с точки зрения их использования для формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий; включение в содержание дисциплин знаний, способствующих формированию свойств критического мышления студентов, а также определение соответствующих данной задаче форм и методов организации процесса обучения.

2) разработку и реализацию в образовательном процессе спецкурса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» и программно-дидактического обеспечения, включающего обновленные программы дисциплин «Психология и педагогика» и «Социальная психология», задания, упражнения, темы дискуссий, учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов.

Рассмотрим особенности реализации первого педагогического условия. Напомним, что под комплексом социально-гуманитарных дисциплин мы понимаем дисциплины, в рамках которых осуществляется формирование критического мышления студентов. В качестве данных дисциплин в рамках нашего исследования выступают «Психология и педагогика», «Социальная психология» и специализированный курс «Информационно-психологическая безопасность личности и общества».

Опираясь на принцип системности и последовательности, который предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему, а также исходя из того, что критическое мышление включает три относительно самостоятельные совокупности

структурно-функциональных свойств: интенционального, кондиционального, операционально-инструментального (см п.1.3.), мы пришли к выводу, что данные свойства могут последовательно выступать в качестве приоритетного объекта для формирования в рамках той или иной дисциплины.

Для этого были определены задачи дисциплин «Психология и педагогика» и «Социальная психология» и курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» с точки зрения их использования для формирования критического мышления студентов как средства защиты от негативных информационных воздействий, а также переосмыслено содержание данных дисциплин в интересующем нас контексте.

В рамках дисциплины «Психология и педагогика» была поставлена следующая основная задача, которая определила функцию данной дисциплины в структуре комплекса психологических дисциплин: способствовать формированию интенционального структурно-функционального свойства критического мышления студентов, актуализации потребности в информационно-психологической безопасности в потребностной сфере студентов.

Для решения данной задачи в содержание дисциплины были включены знания, способствующие пониманию возможных угроз информационно-психологической безопасности личности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Включение знаний, актуализирующих проблему информационно-психологической безопасности личности, в содержание дисциплины «Психология и педагогика»

Разделы и темы	Краткое содержание темы
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА	
<i>Раздел 1. Введение в общую психологию</i>	
Тема 1. История развития психологического знания и основные направления в психологии. Отрасли психологии.	Житейская и научная психология. Основные этапы в истории становления психологии. Психология – наука о душе. Психология – наука о сознании. Психология – наука о поведении. Психология – наука о закономерностях, механизмах и свойствах психики. Основные направления в психологии: психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, гуманистическая психология, трансперсональная психология. Отрасли психологии: социальная психология,

	педагогическая психология, зоопсихология, возрастная психология, психология искусства, психология спорта, юридическая психология, военная психология, психология безопасности и др.
Тема 2. Предмет психологии, ее задачи и методы. Место психологии в системе наук	Явления, которые изучает современная психология, жизненная роль соответствующих явлений. Деление психических явлений на процессы, свойства и состояния. Проблема методов исследования в психологии. Наблюдение и самонаблюдение, их познавательная роль. Опрос, эксперимент и психологические тесты. Моделирование в психологии. Достоинства и недостатки методов, оптимальные условия их применения на практике. Значение математики для получения достоверных психологических знаний. Внедрение вычислительной и другой техники в психологический эксперимент. Место психологии в системе наук: взаимосвязь психологии и истории, философии, социологии, педагогики. Взаимосвязь психологии с теорией информационной безопасности

Продолжение табл. 1

Тема 3. Психика и организм. Мозг и психика	Строение, функционирование и свойства центральной нервной системы человека. Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи. Анатомо-физиологическое представительство в мозге психических процессов и состояний человека
Тема 4. Развитие психики в процессе онтогенеза и филогенеза	Истоки психики живых существ. Становление низших форм поведения и психики. Развитие высших психических функций у человека. Онтогенетическое развитие психики
Тема 5. Сознание человека	Природа сознания. Возникновение и развитие сознания. Сознание и бессознательное. Возможные угрозы индивидуальному сознанию в современном обществе. Методы бессознательного психологического влияния на состояние человека
Раздел 2. Психология деятельности и психических познавательных	

		<i>процессов</i>
Тема Деятельность	6.	Понятие и строение человеческой деятельности. Виды и развитие человеческой деятельности. Деятельность и психические процессы. Мышление как деятельность. Умения, навыки и привычки. Формирование привычки как манипулятивный прием
Тема 7.Ощущение восприятие	и	Понятие ощущения. Виды ощущений. Функции ощущения в познании. Взаимодействие ощущений. Чувствительность. Свойства ощущений. Понятие восприятия. Функции восприятия в познании. Технологии НЛП – моделирование психических процессов и поведения человека. Основа – воздействие на доминирующий у человека канал восприятия информации. Свойства восприятия. Использование свойств восприятия в целях информационно-психологического воздействия. Объем зрительного восприятия. Основа 25 кадра. Восприятие пространства и времени. Иллюзия восприятия. Наблюдение и условия его эффективности. Наблюдательность. Индивидуальные различия в восприятии. Развитие ощущений и восприятие в онтогенезе. Способы тренировки и развития восприятия
Тема Внимание	8.	Понятие внимания. Функции внимания. Основные виды внимания. Основные свойства внимания. Внешние и внутренние факторы, определяющие внимание. Установка и внимание. Способы привлечения внимания. Способы отвлечения внимания. Их использование в манипулятивных целях. Развитие внимания в онтогенезе. Способы тренировки и развития внимания. Нарушение внимания

Продолжение табл. 1

Тема	9.	Понятие мышления. Мышление и чувственное
------	----	--

Мышление	познание. Единство мышления и речи. Мышление и интеллект. Мышление как деятельность и решение мыслительных задач. Этапы мыслительного процесса. Виды и операции мышления. Критическое мышление как средство защиты от негативных информационно-психологических воздействий. Влияние особенностей личности на мышление. Развитие мышления в онтогенезе
Тема10. Воображение	Понятие воображения. Воображение как специфический вид деятельности. Возникновение образов воображения. Виды и функции воображения. Управление эмоционально-потребностными состояниями, создание и реализация внутреннего плана действий, программирование поведения, управление физиологическими состояниями как функции воображения, ее использование в манипулятивных целях. Фантазия и ложь. Создание «иллюзорной реальности» и ее угрозная сущность. Аналитико-синтетический характер процесса воображения. Способы синтезирования. Способы активизации и развития воображения
Тема 11. Память	Понятие памяти. Память как отражение прошлого опыта. Механизмы памяти. Виды памяти. Индивидуальные особенности и типы памяти. Мнемические процессы. Запоминание и действие, кратковременное и долговременное запоминание. Непроизвольное и произвольное запоминание. Смысловое и механическое запоминание. Заучивание и приемы его организации. Воспроизведение и узнавание. Непроизвольное и произвольное воспроизведение. Припоминание и узнавание. Припоминание и воспоминание. Забывание и способы борьбы с ним. Сохранение. Реминисценция. Развитие памяти в онтогенезе. Способы тренировки и

		развития памяти. Использование подбора эффективных стимулов-средств для запоминания и припоминания в манипулятивных целях
Тема 12. Речь		Понятие речи. Виды речи. Свойства речи. Значение и смысл. Речь как средство общения. Речь как инструмент влияния. Развитие и расстройства речи
Раздел 3. Психические состояния и индивидуальные особенности человека		
Тема 13. Эмоции и чувства		Определение понятий эмоций и чувств. Эмоции как специфические состояния, способствующие адаптации человека в специфических ситуациях. Эмоции как сигнал полезного или вредного воздействия на организм и психику. Способы манипулирования эмоциональными состояниями людей. Чувства как отражение в сознании человека его отношений к действительности. Эмоции и потребности человека. Роль эмоций в практической и познавательной деятельности. Виды эмоций. Настроение. Аффект. Стресс. Страсть. Фрустрация. Основные эмоциональные состояния и их внешнее выражение. Эмоциональные особенности личности. Высшие чувства: моральные интеллектуальные, эстетические
<i>Окончание табл. 1</i>		
Тема 14. Психическая регуляция поведения и деятельности	14.	Понятие воля. Воля как способность к выбору действий, связанных с преодолением препятствий. Физиологические механизмы волевого усилия. Волевой акт и его структура. Принятие волевого решения и его психологическая характеристика. Подавление воли. Мотивационная сфера личности и волевая деятельность. Психическая регуляция поведения и деятельности. Саморегуляция деятельности. Волевые качества личности и их формирование. Воспитание и самовоспитание воли. Роль волевых качеств в выявлении негативных информационно-психологических воздействий и в обеспечении информационно-психологической безопасности личности
Тема 15. Введение в психологию	15.	Понятие личности. История исследования личности. Современные теории личности.

личности		Формирование и развитие личности. Зависимость возраста и степени внушаемости личности. Устойчивость личности. Субъект, индивид, личность, индивидуальность
Тема Направленность личности	16.	Установки и тенденции. Потребности. Неудовлетворенная потребность – мишень для манипуляции. Интересы. Использование интересов для формирования благосклонного отношения и манипуляции личностью. Ценностные ориентации и личностные смыслы. Идеалы. Самооценка и уровень притязаний. Самооценка и уровень конформности, их влияние на подверженность внушению
Тема Способности	17.	Понятие способностей. Структура способностей. Способности, задатки, индивидуальные различия людей. Развитие способностей. Талант. Роль интересов и склонностей в формировании способностей. Трудолюбие как фактор развития способностей
Тема Темперамент	18.	Понятие темперамента. Типы темпераментов. Свойства темперамента. Влияние темперамента на процесс восприятия, переработки, хранения и воспроизведения информации. Темперамент и подверженность влиянию
Тема Характер	19.	Определение характера. Типология характеров. Акцентуация характера. Формирование характера. Личность и характер. Черты характера и отношения личности (к деятельности, к другим людям, к самому себе, к вещам) Характер как программа типичного поведения человека в типичных обстоятельствах. Характер как психологический склад личности, выраженный в направленности и воле. Знание характера как основа индивидуального подхода к человеку и влияния на него

Из таблицы 1 видно, что содержание дисциплины «Психология и педагогика» позволило актуализировать проблему информационно-психологической безопасности личности, показать отдельные приемы и методы, используемые в рамках негативных информационно-психологических воздействий и раскрыть их механизмы, рассмотреть психику человека как потенциальный объект воздействия и его возможные последствия для личности и т.п. Это способствовало осознанию студентом необходимости обеспечения собственной информационно-психологической безопасности, что лежит в основе актуализации потребности личности в информационно-психологической безопасности, целевой установки на обнаружение следов негативных информационно-психологических воздействий, способствовало формированию интенциональных структурно-функциональных свойств критического мышления как средства защиты.

Содержание дисциплины «Психология и педагогика» позволило рассмотреть специфику негативных информационных воздействий относительно индивидуально-психологических особенностей личности, начать процесс формирования критического мышления с самопознания студентом своих индивидуальных особенностей, с осознания влияния негативных информационных воздействий на свою информационно-психологическую безопасность.

Однако этого недостаточно для формирования интенциональных свойств критического мышления, так как необходимо осознание студентом специфики различных коммуникативных ситуаций, в которых могут осуществляться негативные информационные воздействия (межличностных, контакт-коммуникативных, масс-коммуникативных), поэтому развитие интенциональных свойств критического мышления было продолжено и в рамках дисциплины «Социальная психология», так как существенной чертой социально-психологического знания является его включенность в социальную и политическую проблематику общества. Это касается в особой степени таких проблем социальной психологии, как психологические характеристики больших социальных групп, массовых движений, общественных объединений и т.д., понимание которых необходимо студенту для осознания специфики негативных информационных воздействий в контакт-коммуникативных ситуациях и масс-коммуникативных ситуациях. Одним из больших разделов дисциплины также является «Общение и взаимодействие», который был использован для актуализации проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности в межличностных ситуациях. В таблице 2 предлагается результат переосмысления дисциплины «Социальная психология», включения знаний,

способствующих формированию интенциональных свойств критического мышления в содержание дисциплины.

Таблица 2

Включение знаний, способствующих формированию интенциональных свойств критического мышления, в содержание дисциплины «Социальная психология»

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Раздел 1. Введение в социальную психологию	
Тема 1. Введение в социальную психологию	Место социальной психологии в системе научного знания. Дискуссии о предмете социальной психологии. Современные представления о предмете социальной психологии. Задачи социальной психологии и проблемы общества. Возможности социальной психологии для решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности общества и личности. История формирования социально-психологических идей. Методологические проблемы исследования
Раздел 2. Социально-психологические проблемы исследования личности	
Тема 2. Проблема личности в социальной психологии	Личность – предмет исследования в социологии и психологии. Специфика социально – психологической проблематики личности
Тема 3. Социализация	Социализация: понятие, содержание, стадии, институты. СМИ как институт социализации. Информационно-психологические воздействия в массовых коммуникативных ситуациях и их влияние на процесс социализации. Особенности формирования личности в современной информационной среде
Тема 4. Социальная установка	Проблема социальной установки в психологии. Аттитюд: понятие структура, функции. Аттитюды и реальное поведение. Иерархическая структура диспозиций личности. Способы изменения социальных установок
Тема 5. Личность в группе: социальная идентичность	Фокус проблемы личности. Социальная идентичность личности. Социально-психологические качества личности. Влияние индивидуально и социально-

	психологических особенностей личности на подверженность негативным информационно-психологическим воздействиям
--	--

Продолжение табл. 2

Раздел 3. Общение и взаимодействие	
Тема 6. Место общения в жизни общества	Общественные и межличностные отношения. Место и природа межличностных отношений. Общение в системе межличностных и общественных отношений. Единство общения и деятельности. Структура общения
Тема 7. Общение как обмен информацией	Специфика обмена информацией между людьми. Необходимость оценки поступающей информации с точки зрения критериев критической корректности. Средства коммуникации. Эффективность речевого воздействия. Убеждающая коммуникация. Метамодель. Невербальная коммуникация. Оптико-кинетическая система знаков. Притворные движения. Жесты, свидетельствующие об обмане. Скрытое управление при помощи невербальных средств. Паралингвистическая и экстралингвистическая система знаков. Использование паралингвистики и экстралингвистики для скрытого управления. Организация пространства и времени коммуникативного процесса. Проксемика. Использование проксемики в целях скрытого управления. Стратегия считывания невербальной информации
Тема 8. Общение как взаимодействие	Природа и структура взаимодействия. Общение как взаимосвязь и взаимовлияние. Психологические средства воздействия и влияния в процессе общения. Теория социального действия. Трансактный анализ. Стили взаимодействия: ритуальный, манипулятивный, гуманистический. Типы взаимодействий: кооперация, конкуренция, конфликт. Понятия конфликта и конфликтной ситуации. Конфликтогены. Формула конфликта. Виды конфликтов.

	Функции конфликтов. Структура конфликта. Границы конфликта. Личностные особенности возникновения конфликтов. Типология конфликтных личностей. Применение информационно-психологических воздействий в ситуациях конкуренции и конфликта. Управление конфликтом. Особенности обеспечения информационно-психологической безопасности во время конфликта. Анализ взаимодействия в различных теоретических подходах. Взаимодействие как организация совместной деятельности
Тема 9. Общение как восприятие людьми друг друга	Понятие социальной перцепции. Механизмы межличностного восприятия: идентификация, эмпатия, рефлексия, каузальная атрибуция. Эффекты межличностного восприятия: эффект установки, эффект ореола, эффект «первичности и новизны», стереотипизация. Использование эффектов межличностного восприятия в целях информационно-психологических воздействий. Точность межличностной перцепции. Межличностная аттракция. Влияние аттракции на действенность информационно-психологических воздействий

Окончание табл.2

Раздел 4. Социальная психология групп		
Тема 10.	10.	Специфика социально-психологического подхода. Классификация социальных групп.
Проблема группы социальной психологии	в	
Тема 11.	11.	Методологические проблемы. Структура психологии больших организованных групп. Социальные классы и слои. Этнические группы. Гендерные и возрастные группы. Использование гендерных и возрастных стереотипов в целях информационно-психологических воздействий
Принципы исследования психологии больших социальных групп		
Тема 12.	12.	Общая характеристика и типы стихийных групп. Толпа. Масса. Публика.
Стихийные		

группы массовые движения	и	Информационно-психологическая незащищенность человека в толпе. Способы защиты. Специфика информационно-психологических воздействий в контакт-коммуникативных ситуациях. Специфика форм общения в стихийных группах и массовых движениях. Массовое сознание как объект информационно-психологических воздействий. Способы воздействия: заражение, внушение, подражание. Социальные движения. Механизмы присоединения к движению. Соотношение позиций большинства и меньшинства. Характеристика лидерства и лидеров. Имидж лидера как информационно-психологическое воздействие
Тема 13. Общие проблемы малой группы в социальной психологии	в	Определение и границы малой группы. Групповые структуры. Структура межличностных отношений. Статус, позиция, роль. Система групповых ожиданий. Групповые нормы и санкции. Структура власти. Структура коммуникаций. Классификация малых групп
Тема 14. Динамические процессы малой группе	в	Общая характеристика динамических процессов. Группа как объект информационно-психологических воздействий и субъект информационно-психологической защиты. Образование малой группы. Групповая сплоченность. Феномен группового давления. Конформизм. Лидерство и руководство. Теории происхождения лидерства. Стиль лидерства. Принятие группового решения. Влияние негативных информационно-психологических воздействий на принятие группового решения. Поляризация мнений в группе. Эффективность групповой деятельности
Тема 15. Развитие малой группы		Групповая динамика и групповое развитие. Психологическая теория коллектива. Стадии развития группы. Влияние стадии развития группы на информационно-психологическую защищенность

Тема	16.	История проблемы.
Психология межгрупповых отношений		Психология межгрупповых отношений в рамках принципа деятельности. Экспериментальные исследования. Значение проблематики межгрупповых отношений

Из таблицы 2 видно, что содержание дисциплины «Социальная психология» позволило актуализировать проблему информационно-психологической безопасности не только с позиции негативных информационных воздействий на личность в различных коммуникативных ситуациях (межличностных, контакт-коммуникативных, масс-коммуникативных), но и с позиции воздействия на массовое сознание. Это дало основу для осознания студентами возможных негативных последствий этих воздействий не только для своей личности, но и для общественного сознания в целом, привело к пониманию угрозы информационно-психологической безопасности общества и себя как его представителя, что способствовало актуализации потребности студента в обеспечении информационно-психологической безопасности, лежащей в основе интенциональных структурно-функциональных свойств критического мышления студента.

Содержание дисциплины «Социальная психология» наряду с формированием интенциональных структурно-функциональных свойств критического мышления способствовало и формированию его кондициональных свойств. Формирование кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления являлось приоритетной задачей, которая определила и функцию данной дисциплины в структуре комплекса психологических дисциплин.

Кондициональные структурно-функциональные свойства критического мышления определяются условиями мыслительной деятельности субъекта, которые в значительной степени зависят от индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей субъекта критического мышления и влияния на него различных социально-культурных факторов. Содержание дисциплины «Социальная психология» способствовало пониманию студентами факторов, влияющих на изменение его поведения под влиянием социальных групп и культуры, социального положения и роли в группе, привело к осознанию студентами своих социально-психологических особенностей и их влияния на восприятие, оценку событий студентом и т.д. Все это способствовало формированию кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления личности, которые в большей степени зависят, например, не от самих социально-культурных факторов, а от характера отражения их в личности. В рамках

дисциплины «Социальная психология» происходил процесс самопознания, рефлексии студентов, направленной на понимание себя, как личности включенной в различные социальные группы, в социально-культурную среду и т.д., открытия в себе отражения, проявлений этой среды.

Формированию кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления способствовало осознанию студентом своих индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей, а также социально-культурных факторов и их влияния на информационно-психологическую безопасность личности и общества.

Рефлексия, логика, диалогические навыки, интерпретационные способности личности, которые образуют операционально-инструментальные свойства критического мышления, формировались и в рамках дисциплины «Психология и педагогика», и в рамках дисциплины «Социальная психология», как за счет содержания данных дисциплин, требующего их проявления, так и благодаря формам (лекция, практические занятия, тренинговые упражнения, дискуссии, игры, доклады, самостоятельная работа, консультация, зачет, проведение НИР) и методам (диалоговые, игровые, тренинговые, проблемные, рефлексивные, медиаобразовательные, исследовательские, технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», стимулирования и др. (см. п.1.4.)), используемым в процессе обучения. Однако формирование операционально-инструментальных свойств критического мышления стало приоритетной задачей в рамках специализированного курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», в чем и заключалась его функция в структуре комплекса психологических дисциплин.

Рассмотрим, какие методы применялись в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» для формирования операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления.

Для развития операционально-инструментальных свойств критического мышления значительные возможности дало применение технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Джени Д.Стил, Кертис С.Меридит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер). Как показал теоретический анализ (см. 1.2.), использование данной технологии возможно на разных уровнях. Мы посчитали целесообразным в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» использовать на занятиях отдельные методы и приемы данной технологии.

Для развития у студентов рефлексии использовались приемы «Знаю – хочу узнать – узнал», «Двойной дневник» и написание эссе по

актуальным проблемам информационно-психологической безопасности, опишем данные приемы.

Использование приема «Знаю – хочу узнать – узнал» заключалось в следующем. При изучении темы: «Информационно-психологические воздействия в межличностных взаимоотношениях» студентам предлагалось разбиться на пары, посоветоваться и заполнить 1 графу таблицы (что я знаю по теме: это могут быть какие-то ассоциации, конкретные сведения, предположения). После обсуждения полученных результатов в группе студенты сами формулировали цели занятия (что я хочу узнать?) для устранения пробелов в собственных знаниях и заполняли 2 графу. После изучения темы студенты соотносили полученную информацию с той, что была у них в начале занятия, учились рефлексировать собственную мыслительную деятельность.

Прием «Двойной дневник» устраняет трудность обнаружения личностного смысла при чтении. По ходу чтения студентам предлагалось заполнить таблицу, состоящую из двух граф: в первую выписать фразы из текста, которые произвели наибольшее впечатление, вызвали согласие, протест и даже непонимание; во второй графе дать объяснение, что заставило выписать эти фразы, какие мысли и ассоциации они вызвали. Данный прием также был направлен на развитие рефлексивных способностей студентов.

Рассмотренные приемы предполагали аудиторную работу в группе, однако, как показала практика, специфика индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей студента и другие причины могут препятствовать его активному участию в данном процессе, поэтому для развития рефлексии использовался также метод написания эссе. Анализ эссе студентов дал дополнительную информацию об уровне развития их рефлексивных способностей. Темы эссе формулировались исходя из возникших у студентов в рамках аудиторной работы затруднений, противоречий, вопросов. Приведем пример тем, в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», данные темы (которые чаще всего представляют собой какой-либо вопрос) были сформулированы самими студентами в процессе группового обсуждения: «Внутренний мир «манипулятора» и его «жертвы»»; «Могут ли позитивные информационно-психологические воздействия привести к негативным последствиям?»; «Нужно ли защищаться от информационно-психологических воздействий?»; «Информационно-психологические воздействия в рамках делового общения...»; «Информационно-психологические воздействия в рамках обучения и воспитания...»; «Морально-этические аспекты информационной войны»; «Проблема

обеспечения информационно-психологической безопасности через 10 лет» и др.

Для развития логики и интерпретационных способностей студентов применялся прием «Чтение с остановками». Чтение научного текста осуществлялось по частям, каждая часть анализировалась и вслух озвучивалась ее интерпретация. Отдельные остановки делались на незнакомых словах и терминах. Данный прием, как показала практика, целесообразно сочетать с групповой дискуссией, так как различными студентами чаще всего дается несколько вариантов интерпретации текста, иногда даже противоположных, в результате обсуждения студенты сталкивались с неоднозначностью, многоаспектностью информации, с такими свойствами текста как контекст, подтекст и др. Применение дискуссионных методов также способствовало развитию диалогических навыков студентов.

Помимо приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» для формирования операционально-инструментальных свойств критического мышления студентов в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» использовались методы медиаобразования (см. 1.1.), а именно методы анализа медиатекстов (Мастерман, 1985; Пропп, 1998; Федоров, 2005 и др.): контент-анализ; сюжетный/повествовательный анализ; анализ стереотипов; анализ персонажей; автобиографический (личностный) анализ; идентификационный анализ.

Для развития логики и интерпретационных способностей студентов использовался контент-анализ, сюжетный / повествовательный анализ, а также анализа стереотипов.

Контент-анализ предполагает количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Метод применим также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.).

Используя контент-анализ студенты анализировали различные медиатексты, в зависимости от их предпочтений и интересов, а также проводили контент-анализ одного из телевизионных каналов, или печатных изданий. Помимо того, что применение данного метода способствовало развитию логики и интерпретационных способностей студентов, применение контент-анализа показало эффективность его использования для изучения негативных информационно-психологических воздействий (цели субъекта воздействия, объект, средства, методы, предполагаемый результат), позволило расширить арсенал классификаций информационных воздействий, от которых, как

показал теоретический анализ (см. п. 1.3.), зависят операционально-инструментальные свойства критического мышления.

Сюжетный/повествовательный анализ □ анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетными компонентами медиатекста являются: вид, жанр медиатекста; пролог; завязка действия; фабула (сюжетная схема – цепь основных событий); кульминации, конфликты; второстепенные сюжетные линии; развязка действия; эпилог). Проведение сюжетного анализа требовало от студента использования логики и интерпретационных способностей. Знание технологии проведения сюжетного анализа также является тем знанием, которое способствует критическому мышлению как средству защиты студента от негативных информационных воздействий, оказывает влияние на его операционально-инструментальные свойства.

Анализ медийных стереотипов □ выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип является отражением устоявшихся в обществе отношений к тому или иному объекту. Медийные стереотипы (от греческих слов *stereos* – твердый и *typos* – отпечаток) выступают схематичными, усредненными, привычными, стабильными представлениями о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию.

Применение анализа стереотипов позволило помимо создания условий для развития логики и рефлексии студентов расширить и классификации информационно-психологических воздействий, которыми пользуется критическое мышление для выявления угроз информационно-психологической безопасности, так как использование стереотипов является одним из способов воздействия, соответственно понимание механизма стереотипов способствует выявлению негативных информационных воздействий.

Среди методов анализа медиатекстов, кроме тех, применение которых позволяет создать условия для развития логики и интерпретационных способностей студента в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», применялись и те, которые также способствуют развитию рефлексии. Например, автобиографический (личностный) анализ, который предполагал сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти»), чтобы студенты могли критически проанализировать влияние медиакультуры на развитие личности человека.

Также для развития рефлексии использовался такой метод, как анализ персонажей, анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов. Характеристиками персонажей медиатекстов являются: возраст, раса, внешний вид, одежда, телосложение, уровень образования, профессия, хобби, семейное, социальное положение, черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика, ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.), поступки, способы разрешения конфликтов. В основе анализа персонажей лежит механизм идентификации и рефлексии, отождествляя себя с персонажем, студенты пытались прогнозировать его мысли, поступки, а это невозможно, пока студент не выйдет в рефлексивную позицию, встанет над ситуацией. Данный метод также способствовал формированию кондициональных структурно-функциональных свойств критического мышления, позволял осознать важность влияния индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей и социально-культурных факторов.

В рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», помимо приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и методов медиаобразования, формирование операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления студентов происходило в ходе групповых дискуссий. Наибольшие возможности групповые дискуссии дают для развития диалогических навыков, которые предполагают определенный коммуникативный контроль, умение устанавливать контакт, излагать свои мысли, приводить аргументы, доказывать, умение слушать других, задавать вопросы и отвечать на них и др. Однако ведение дискуссии также требует и присутствия логики, которая позволяет выстроить аргументацию, найти противоречия в логике оппонента, грамотно сформулировать свою мысль и т.п., а также рефлексии, позволяющей осознать свои действия и мысли, особенности ситуации и позицию оппонента, понять, к каким характеристикам личности он апеллирует, что не позволяет ему согласиться с аргументацией и придерживаться противоположных взглядов и т.д. В рамках дискуссии также развиваются интерпретационные способности студента, так как чтобы понять позицию оппонента, ему приходится интерпретировать причину его несогласия, его слов и действий и т.д.

Процессу интерпретации и рефлексии студентов способствовали различные вопросы, как во время, так и после дискуссии, которые задавались преподавателем, например: «Как Вы считаете, почему Ваш собеседник перешел на крик?»; «В чем, по Вашему мнению, заключается затруднение?»; «Что не позволяет оппоненту согласиться?»;

«Что Вам не позволяет согласиться с оппонентом?»; «Какие эмоции Вы сейчас испытываете? Почему?» и т.п. Важно, что впоследствии подобные вопросы стали задаваться самими участниками дискуссии.

Таким образом, акцентирование внимания в процессе обучения на формировании одной из совокупностей структурно-функциональных свойств критического мышления (интенциональных в рамках дисциплины «Психология и педагогика», кондициональных в рамках дисциплины «Социальная психология», операционально-инструментальных в рамках курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества») способствует формированию критического мышления студента как средства его защиты от негативных информационных воздействий. То есть соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления является одним из комплекса педагогических условий.

Вторым педагогическим условием формирования критического мышления у студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий является сочетание индивидуального и коллективного характера обучения.

Методика реализации второго педагогического условия предполагала, с одной стороны, индивидуализацию процесса обучения, которая осуществлялась за счет проведения диагностики (позволившей разделить студентов на три группы по показателю уровня сформированности критического мышления студента как средства их защиты от негативных информационных воздействий: низкий, средний, высокий); ориентации в процессе обучения на индивидуальную информационную среду студента посредством учебно-методического обеспечения самостоятельной работы. С другой стороны, методика предусматривала реализацию коллективного характера процесса обучения, которая осуществлялась посредством использования различных форм и методов обучения: дискуссий, игр, тренинговых упражнений, основанных на взаимодействии. Сочетание индивидуального и коллективного характера обучения также было обеспечено с помощью личностно-ориентированного стиля общения между педагогом и студентом.

Понятие "индивидуализация обучения" используется в педагогической литературе в различных значениях. Это связано с тем, что авторы исходят из различных педагогических концепций. Под индивидуализацией обучения понимается такая организация учебного процесса, при которой преподаватель выбирает способы, приемы, темы обучения, учитывая индивидуальные особенности учащихся, степень развития их способностей к овладению знаниями (А.А. Бударный, И.Т.

Бутузов, И.Б. Закирова, А.А. Кирсанов. Е.С. Рабунский и др.) [41; 45; 82; 96; 147 и др.]. Индивидуализация обучения □ знание сильных и слабых сторон личности, учет особенностей каждой личности в отдельности путем создания условий для ее развития (И.Э. Унт, И.А. Чуриков и др.) [173; 186 и др.]. Под индивидуализацией обучения подразумевается также индивидуальная или самостоятельная работа (П.Я. Гальперин и др.) [54 и др.]. Индивидуализация обучения □ самоорганизующаяся учебная деятельность индивида, осуществляемая в относительной независимости от педагогических воздействий, побуждаемая мотивами, целями, задачами и содержанием обучения, которые меняются в зависимости от уровня психологической готовности к учебной деятельности достигнутого им (Г.И.Щукина) [194].

При подходе к индивидуализации обучения в рамках процесса формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационно-психологических воздействий, под индивидуализацией мы понимали знание сильных и слабых сторон критического мышления студента, учет особенностей каждого студента путем создания условий для формирования его критического мышления, что в большей степени соотносится с пониманием индивидуализации И.Э. Унтом, И.А. Чуриковым.

Каждый студент обладает уникальным сочетанием индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик, воспринимает и осознает политические, экономические, социальные, духовные и др. аспекты жизни, обладает своеобразным опытом, в том числе в области выявления и защиты от негативных информационно-психологических воздействий, индивидуальной информационной средой и т.д., что создает условия его мыслительной деятельности, отражается в кондициональных структурно-функциональных свойствах критического мышления. Соответственно формирование критического мышления у студентов требует индивидуального, личностного подхода в процессе обучения.

Опираясь на исследования ученых в области личностного подхода и индивидуализации обучения, считаем, что индивидуализация процесса обучения, направленного на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, предполагает, во-первых, проведение первичной диагностики, которая позволяет разделить студентов на три группы по показателю уровня сформированности критического мышления студента как средства их защиты от негативных информационных воздействий (низкий, средний, высокий). Во-вторых, индивидуализации процесса обучения способствует наличие личностно-ориентированного стиля общения между педагогом и студентом.

Проведение первичной диагностики позволило разделить студентов на три группы: с низким, средним и высоким уровнем сформированности критического мышления как средства защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий. Студентам с низким уровнем критического мышления оказывалась дополнительная индивидуальная консультационная помощь, давались дополнительные посильные задания. При этом учитывалось, какая совокупность структурно-функциональных свойств критического мышления требует особого внимания (интенциональные, кондициональные, операционально-инструментальные свойства). Студенты со средним и высоким уровнем критического мышления ориентировались на дополнительную литературу (в зависимости от специфики интереса, либо затруднений студента), проведение исследовательских работ, участие в научно-практических конференциях и т.д.

Для индивидуализации процесса обучения важным также является учет индивидуального опыта студента как субъекта информационного взаимодействия. Для этого в рамках самостоятельной работы студенты составляли свой социально-психологический портрет (дисциплина «Социальная психология») [181]; выявляли специфику информационных источников и отношений, в которых они выступают в качестве субъектов информационного взаимодействия; выявляли в данных источниках наличие и характер негативных информационно-психологических воздействий и др. (курс «Информационно-психологическая безопасность личности и общества») [182]. Это позволило ориентировать студентов на свои индивидуальные особенности, индивидуальный опыт, через призму которого осваивались психологические знания, учесть индивидуальную информационную среду студента.

Сочетание индивидуального и коллективного характера обучения обеспечивалось применением личностно-ориентированного стиля общения между педагогом и студентами. В основе данного стиля лежит диалогическая форма педагогического общения, которая позволила организовать субъект-субъектные отношения.

В работах отечественных и зарубежных ученых доказана эффективность диалогического взаимодействия и коллективного решения интеллектуальных задач (Р.Я. Гузман, В.В. Рубцов и др.) [66; 152 и др.], выявлена динамика становления содержательного анализа, самостоятельности и критичности мышления в условиях специально организованной совместной учебной деятельности. А.В. Брушлинский и В.А. Поликарпов, рассматривая взаимосвязь мышления и общения, отмечают огромное влияние процесса совместного решения на структуру, результат и скорость протекания мыслительного акта [39].

М.М. Бахтин полагал, что в основе всех человеческих способностей, в том числе и мышления, лежит межличностное начало, то есть взаимодействие, диалог. Участники диалога, осознавая несовершенство собственной точки зрения, опровергая или поддерживая познавательную позицию собеседника, создают предпосылки для дальнейшего мыслительного исследования, мышление в диалоге возникает, как потребность разрешить противоречие, из несоответствия понятия внутренней и внешней реальности [23].

По мнению В.С. Библера, диалог позволяет наилучшим образом превратить аудиторию в «сообщество исследователей» и выступает основой реального развития продуктивного и творческого мышления [28]. Добавим, что диалог также выступает основой развития и критического мышления студентов.

В.В. Горшкова утверждает, что диалог как метод полифункционален, т.е. выполняет одновременно роль метода, формы и условий в педагогическом процессе. Это определяет взаимообусловленность его функций: диагностической, преобразующей, проектирующей [61].

Диагностическая функция направлена на развитие у участников педагогического диалога потребности в анализе, диагностике и самодиагностике. Эта функция наиболее ярко проявлялась при создании ситуаций вовлечения студентов в процесс формирования собственного критического мышления и позволила обеспечивать им позицию непосредственных исследователей педагогического процесса, направленного на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационно-психологических воздействий. Студенты рассматривали собственное продвижение в формировании у себя критического мышления и анализировали себя, других студентов, преподавателя с точки зрения дальнейшей совместной деятельности. Реализация диагностической функции диалога вскрывала причины различных отношений с позиций студентов, а также показывала уровень их исходных данных, желаний, намерений, возможностей.

Преобразующая функция диалога связана с центральной идеей диалогического метода: гуманизацией отношений и позиций участников диалога. Информация, накапливающаяся у субъектов педагогического процесса, требует "выхода вовне" собственного обсуждения проблемы. Преобразующая функция диалога значительно расширяет динамику отношений: ускоряются процессы взаимовлияния и самоизменения студентов.

Прогностическая функция, считает В.В. Горшкова, является главной, так как органично присуща методу педагогического диалога. Во-первых, она выражается в возможности практического

преобразования всех участников диалога, во-вторых, дает возможность практического доказательства теоретических педагогических идей и фиксирует предпосылки к формированию новых идей, в-третьих, создает условия влияния диалога на формирование мышления студентов. Аспекты межсубъективности обнаруживаются не в любом взаимодействии субъектов, а только в таком, в котором они фигурируют как подлинные субъекты, т.е. как равноактивные, равноответственные, равносвободные и принимающие друг друга в качестве равноинициативных самодействующих участников [61].

Диалог, с одной стороны, лежит в основе личностно-ориентированного стиля общения между студентами и преподавателем и способствует индивидуализации процесса обучения, с другой стороны, является основанием коллективного характера обучения, основанного на взаимодействии.

Для создания условий диалога в рамках образовательного процесса, направленного на формирование критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий, использовались: обмен мыслями, идеями, позициями, дискуссии; коллективная генерация идей; оппонирование идей, предложений, доказательств и др. Создавалась психологическая атмосфера, позволяющая каждому участнику диалога выражать свою точку зрения. Студенты, не включающиеся в групповые дискуссии, в силу различных обстоятельств, стимулировались путем обращения к ним различных вопросов, уточнения их точки зрения по обсуждаемому вопросу, демонстрации заинтересованности в их позиции, поощрения активности и др. Диалог не сводился к усвоению предмета. Его применение расширяло границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами. Создавая диалогические ситуации, мы исходили из того, что она характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для студента.

Таким образом, реализация второго педагогического условия – индивидуализация процесса обучения – осуществлялась за счет индивидуального подхода к студентам на основе принятия преподавателем уровня сформированности у студента критического мышления и оказания на этой основе индивидуальной консультативной помощи студентам, ориентации на дополнительную литературу, помощи в проведении исследований и подготовки к конференциям, а также посредством личностно-ориентированного общения преподавателя со студентами, основанного на диалоге, и учета индивидуального опыта студента как субъекта информационного взаимодействия.

Третьим педагогическим условием организации процесса формирования у студента критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий является использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала. Суть его состоит в том, что, с одной стороны, требуется применять материал, соответствующий критериям критической насыщенности, способствующий рассмотрению информации с различных позиций, включающий смыслопоисковые моменты, отражающий историко-научные знания. С другой стороны, учебный материал должен соответствовать критериям критической корректности, требующих отсутствия в информации таких фрагментов, в которых имеются логические несообразности, противоречия как формально утверждающего, так и критического плана.

Методика реализации третьего педагогического условия – использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала – предусматривала применение различных форм учебного процесса: лекций, дискуссий, научно-исследовательских работ студентов. В рамках лекционных занятий был произведен отбор и конструирование содержания лекционных занятий согласно критериям критической корректности и критической насыщенности. Ориентация на использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала осуществлялась также во внеаудиторной работе. Для этого был организован дискуссионный клуб по актуальным проблемам информационно-психологической безопасности. В рамках данного клуба мы приглашали преподавателей и специалистов из различных областей (журналисты, юристы, психологи, физиологи и др.), что способствовало обсуждению тем с различных позиций, жизненного и профессионального опыта и др. Использование дискуссионной формы организации процесса обучения в рамках внеаудиторной работы позволило обеспечить критическую насыщенность материала. Дискуссионная форма организации процесса обучения также изначально предполагает следование критериям критической корректности, обусловленное правилами ведения дискуссии. В процессе дискуссий преподаватель как организатор следил за соответствием ее содержания критериям критической корректности, корректировал ее процесс, требовал дополнительных аргументов, указывал на неправомерность обобщений, логические и содержательные противоречия и т.д., то есть обеспечивал соблюдение критериев критической корректности в рамках дискуссий. Во внеаудиторной работе также осуществлялась научно-исследовательская работа студентов, которая изначально предполагает, что в ее основе лежит неразрешенное противоречие, требующее разностороннего анализа, многоаспектного рассмотрения, владения историческими

знаниями в изучаемой области и т.д., соответственно данная форма организации учебного процесса привела к получению студентами информации, отвечающей критериям критической насыщенности и критической корректности.

Для реализации данного условия мы использовали различные формы учебного процесса, такие как лекция, дискуссия, научно-исследовательская работа студентов.

В рамках лекционных занятий учитывалось соответствие указанным принципам учебного материала, производился отбор и конструирование содержания лекционных занятий согласно критериям критической корректности и критической насыщенности. Приведем фрагмент текста, соответствующего данным критериям. В рамках темы «Место общения в жизни общества» (дисциплина «Социальная психология»), рассматривая вопрос о единстве общения и деятельности, учебный материал представлялся следующим образом:

... В ряде психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. Так, например, к такой постановке проблемы в конечном счете пришел Э. Дюркгейм, когда, полемизируя с Г.Тардом, он обращал особое внимание не на динамику общественных явлений, а на их статику. Общество выглядело у него не как динамическая система действующих групп и индивидов, но как совокупность находящихся в статике форм общения. Фактор общения в детерминации поведения был подчеркнут, но при этом была недооценена роль преобразовательной деятельности: сам общественный процесс сводился к процессу духовного речевого общения. Это дало основание А.Н. Леонтьеву заметить, что при таком подходе индивид предстает скорее «как общающееся, чем практически действующее общественное существо» [Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – С. 271].

В противовес этому в отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность всегда пересекается с деятельностью других людей. Но именно это пересечение деятельностей и создает определенные отношения деятельностного человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность [Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2007. – С. 77].

Как можно увидеть из данного фрагмента, в нем, с одной стороны, отражены исторические знания, ошибочные взгляды, различные подходы к пониманию сущности связи между общением и деятельностью, то есть данный фрагмент текста соответствует критериям критической насыщенности, с другой стороны, в данном фрагменте отсутствуют логические и содержательные противоречия, отсутствует

замена доказываемого тезиса в процессе доказательства и т.д., что свидетельствует о его соответствии критериям критической корректности.

Как показал процесс составления лекционного материала, любые знания из области психологических дисциплин можно выстроить с учетом критерия критической насыщенности, можно представить по схеме «с одной стороны,...с другой стороны», акцентировать внимание на смыслопоисковых моментах, так как психические явления, с позиций различных теорий и концепций, имеют различную интерпретацию, в этом заключается специфика гуманитарного знания. Более проблематичным является оценка материала на соответствие критериям критической корректности, она требует со стороны преподавателя четкого следования законам логики, оценки тезисов, обоснований, связей между ними.

Использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала осуществлялось также во внеаудиторной работе. Для этого нами был организован дискуссионный клуб по актуальным проблемам информационно-психологической безопасности. В рамках данного клуба мы приглашали преподавателей и специалистов из различных областей (журналисты, юристы, психологи, физиологи и др.), что способствовало обсуждению тем с различных позиций, точек зрения, жизненного и профессионального опыта и др. Для того чтобы студенты могли участвовать в обсуждении, им приходилось в качестве обязательного момента подготовки к дискуссиям рассматривать историю вопроса, различные взгляды на проблему и их основания, без чего не может быть определена и сформулирована позиция и выстроены ее доказательства. Приведем список тем, которые были обсуждены в рамках дискуссионного клуба:

- Глобализация – угроза национальной безопасности России.
- Деструктивные организации в структуре регионального пространства;
- Негативные информационно-психологические воздействия в рамках неформальных группировок XXI века.
- Негативные информационно-психологические воздействия в социальных сетях.
- Проблема переизбытка и качества информации и их влияние на психическое состояние людей.
- Проблема виртуализации сознания и виртуальной зависимости.
- Социальный инжиниринг: цели, технология, последствия, способы противостояния.
- Дети – наиболее уязвимый объект информационно-психологических воздействий.
- Правовые аспекты проблемы информационно-психологической безопасности личности и общества.

- Грузино-Южно-Осетинский конфликт: проиграла ли Россия информационную войну?

- Роль невербальных и вербальных средств коммуникации в век информационной цивилизации.

Использование дискуссионной формы организации процесса обучения в рамках внеаудиторной работы позволило обеспечить критическую насыщенность учебного материала.

Дискуссионная форма организации процесса обучения также изначально предполагает следование критериям критической корректности. В литературе описаны правила и технологии ведения дискуссий. Например, С.И. Поварин в книге «Спор. О теории и практике спора» подробно описывает процедуру выяснения тезиса, определения понятий, «количества» суждения и степени его модальности; возможные ошибки: в тезисе, в доводах и в связи между ними; различные виды спора, а также уловки, которыми может воспользоваться собеседник [139]. Студенты обучались данной процедуре ведения дискуссий.

В процессе дискуссий преподаватель как организатор следил за соответствием ее содержания критериям критической корректности, корректировал ее процесс, требовал дополнительных аргументов, указывал на неправомерность обобщений, логические и содержательные противоречия и т.д., то есть обеспечивал соблюдение критериев критической корректности в рамках дискуссии.

Во внеаудиторной работе также производилась научно-исследовательская работа студентов, которая изначально предполагает, что в ее основе лежит неразрешенное противоречие, требующее разностороннего анализа, многоаспектного рассмотрения, определения методологических позиций, владения историческими знаниями в изучаемой области и т.д., соответственно данная форма организации учебного процесса приводит к получению студентами информации, отвечающей критериям критической насыщенности и критической корректности.

Использование в учебном процессе критически насыщенного и критически корректного материала при составлении лекционного материала, в рамках дискуссий, научно-исследовательской работы студентов способствовали развитию у них логики, рефлексии, интерпретационных и диалогических навыков, являющихся важнейшими элементами операционально-инструментальных структурно-функциональных свойств критического мышления.

Таким образом, в результате обеспечения соответствия функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления, сочетание индивидуального и коллективного характера процесса

обучения, а также использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала, были созданы педагогические условия для эффективного формирования критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий. Это подтверждают результаты опытно-поисковой работы, которые отражены в параграфе 2.3.

2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по формированию критического мышления у студентов вуза

В рамках опытно-поисковой работы было проведено четыре комплекса диагностических срезов (0-ой; 1-ый; 2-й; итоговый) во всех группах, принимающих участие (КГ.1; ЭГ.1; КГ.2; ЭГ.2). Нулевой диагностический срез был проведен до начала реализации модели, с целью определить статистически значимое сходство или различие между контрольными и экспериментальными группами. Первый (промежуточный) диагностический срез осуществлялся после освоения студентами дисциплины «Психология», второй (промежуточный) диагностический срез был проведен после освоения студентами дисциплины «Социальная психология», итоговый диагностический срез проводился после курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества».

Для математической обработки результатов опытно-поисковой работы нами применялась методика Д.А. Новикова. Приведем алгоритм математической обработки результатов. Мы предположили, что различие эффектов педагогического воздействия будет обосновано, если экспериментальные и контрольные группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам (до опытно-поисковой работы), будут различаться после реализации педагогических воздействий (после опытно-поисковой работы). Для этого требовалось провести сравнения и показать, что до опытно-поисковой работы характеристики групп совпадают, а после опытно-поисковой работы – различаются.

Так как объектом нашего педагогического исследования являются люди (студенты), а каждый человек индивидуален, то говорить о совпадении или различии характеристик экспериментальных и контрольных групп, можно лишь в формальном, статистическом смысле. Для того чтобы выяснить являются ли совпадения или различия случайными, используются статистические методы, которые позволяют

на основании данных, полученных в результате опытно-поисковой работы, принять обоснованное решение о совпадениях или различиях.

Общий алгоритм использования статистических критериев таков: до начала и после окончания опытно-поисковой работы на основании о результатах диагностики вычисляется эмпирическое значение критерия. Если алгоритм эмпирического критерия оказывается меньше или равно критическому, то можно утверждать, что «характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию... (далее следует название использованного критерия: Крамера - Уэлча, Вилкоксона – Манна – Уитни, хи – квадрат, Фишера)». В противном случае (если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического) «можно утверждать, что «достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп по статистическому критерию ... равно 95%» [129].

Измерения осуществлялись с использованием программы Excel 2000. Все измерения и их обработка проводились нами в порядковой шкале. Измерения в шкале порядка возможно при том условии, что имеется возможность определить не только признаки свойств предмета, но и различие интенсивности признака или свойства. Ранговые измерения характеризуют только порядок расположения предметов по возрастанию или убыванию их свойств. Порядковая шкала различает уровень проявления свойств объекта, не определяет величину различия проявления свойств, не имеет эталона (масштабной единицы).

Для измеренных в порядковой шкале данных, целесообразно использование критерия однородности χ^2 (хи-квадрат). Эмпирическое значение $\chi^2_{эмп}$ которого вычисляется по следующей формуле:

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}},$$

где $\chi^2_{эмп}$ - эмпирическое значение критерия χ^2 ; N - количество экспериментальных групп; M - количество контрольных групп; L - градация значений по уровням; $n_i; m_i$ - натуральные числа, принимающие одно из значений L .

Задачей анализа данных в педагогических исследованиях является установление совпадений или различий характеристик экспериментальной и контрольной группы. Для этого формулируются статистические гипотезы: гипотеза об отсутствии различий (так называемая нулевая гипотеза); гипотеза о значимости различий (так

называемая альтернативная гипотеза). Для принятия решения о том, какую из гипотез (нулевую или альтернативную) следует принять, используют решающие правила – статистические критерии. То есть на основании информации о результатах диагностики (экспериментальных и контрольных групп) вычисляется число, называемое эмпирическим значением критерия.

Критические значения приводятся, как правило, для нескольких уровней значимости. Уровнем значимости называется вероятность ошибки, заключающаяся в отклонении (не принятии) нулевой гипотезы, то есть вероятность того, что различия сочтены существенными, а на самом деле случайны.

Обычно используют уровни значимости (обозначаемые α) равные 0,05; 0,01 и 0,001. В педагогических исследованиях обычно ограничиваются значением 0,05, то есть допускается не более 5% вероятности ошибки. Если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (то есть при том значении α , для которого рассчитано критическое значение критерия) характеристики экспериментальных и контрольных групп совпадают.

В противном случае, если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза – характеристики экспериментальных и контрольных групп считаются различными с достоверностью различий $1 - \alpha$.

Другими словами, чем меньше эмпирическое значение критерия, тем больше степень совпадения характеристик сравниваемых объектов. И наоборот, чем больше эмпирическое значение критерия, тем сильнее различаются характеристики сравниваемых объектов.

Первый этап опытно-поисковой работы позволил нам определить уровень сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий до опытно-поисковой работы. Каждый критерий оценивался исходя из трех уровней: высокого, среднего, низкого.

Далее мы построили интервальный ряд распределения, который позволил отнести каждого студента к определенному уровню сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий. Поскольку мы не обладаем предварительной информацией о характере распределения частот по тому или иному критерию, то интервальный ряд распределения построили с равными интервалами.

Достоверность полученных результатов подтверждается в ходе вычисления эмпирического значения χ^2 (хи-квадрат), позволяющего определить, насколько сходны между собой распределения частот: эмпирического и теоретического. Если разница между ними невелика, то можно полагать, что отклонение между двумя эмпирическими частотами обусловлено случайностью. Если же, напротив, эти распределения будут достаточно разными, можно будет считать, что различия между ними значимы и существует связь между действием независимой переменной.

Доверительные границы для критерия χ^2 со степенью свободы $\nu = 3 - 1 = 2$ для уровней значимости 0,05 и 0,01 [126]:

Таблица 3.

Критическое значение χ^2 для степени свободы 3-1

Уровень значимости	χ^2 критическое
0,01	9,2103
0,05	5,9915

Таблица 4.

Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления.
Нулевой срез

Шифр группы	Уровни						Общее кол-во
	низкий		средний		высокий		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
КГ-1	18	75,0	5	20,8	1	4,2	24
КГ-2	15	71,4	5	23,8	1	4,8	21
ЭГ-1	29	82,9	5	14,3	1	2,9	35
ЭГ-2	16	72,7	5	22,7	1	4,5	22

В таблице 4 приведены данные по эмпирическому значению χ^2 в контрольных и экспериментальной группах.

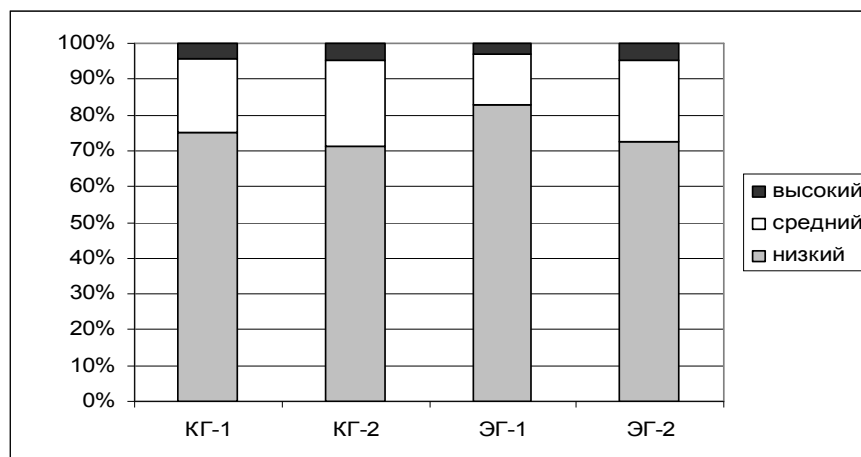


Рис. 2. Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления. Нулевой срез

Таблица 5.

Значение χ^2 для сравниваемых групп

Группа	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
КГ-1		0,0731	0,5425	0,0307
КГ-2			1,0182	0,0090
ЭГ-1				0,8340
ЭГ-2				

Из таблицы 5 видно, что полученное значение χ^2 значительно меньше критического. Полученные различия попали в зону незначимости. Иными словами следует принять гипотезу о сходстве групп. То есть, уровень сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий у студентов контрольных и экспериментальных групп статистически значимо не отличается между собой. Полученные данные свидетельствуют о возможности сравнения экспериментальных и контрольных групп.

Следующий диагностический срез - первый промежуточный - осуществлялся после освоения студентами дисциплины «Психология». Результаты первого диагностического среза по уровням (низкий, средний, высокий) сформированности критического мышления у студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий представлены в таблицах 6 - 7 и на рисунке 3.

Таблица 6.

Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления.

Первый промежуточный срез

Шифр группы	Уровни						Общее кол-во
	низкий		средний		высокий		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
КГ-1	18	72,0	6	24,0	1	4,0	25
КГ-2	15	71,4	5	23,8	1	4,8	21
ЭГ-1	23	79,3	5	17,2	1	3,4	29
ЭГ-2	15	68,2	6	27,3	1	4,5	22

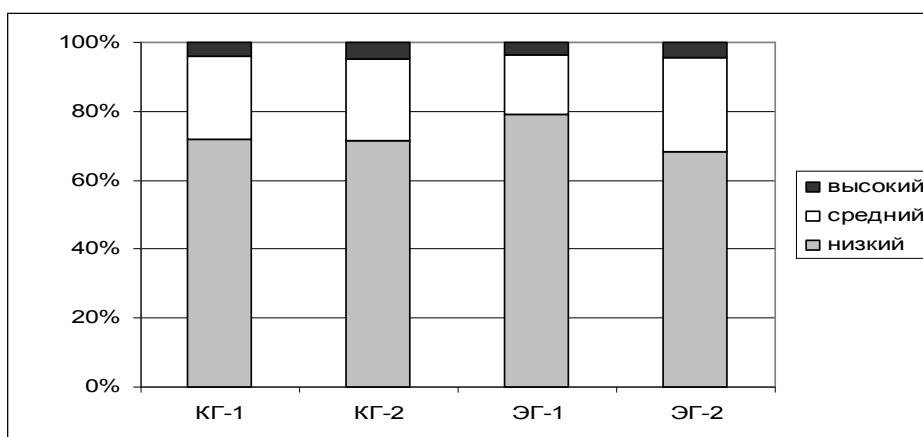


Рис. 3. Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления. Первый промежуточный срез

Таблица 7.

Значение χ^2 для сравниваемых групп

Группа	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
КГ-1		0,0159	0,4066	0,0816
КГ-2			0,4148	0,0677
ЭГ-1				0,8300
ЭГ-2				

Из таблицы 7 видно, что полученное значение χ^2 значительно меньше критического. Полученные различия попали в зону незначимости, следовательно, уровень студентов контрольной и экспериментальной групп статистически значимо не отличается между собой. Однако нужно отметить, что в экспериментальных группах студенты начали задавать вопросы относительно области информационно-психологической безопасности, интересоваться дополнительной литературой по данной проблеме, почти всем составом, в отличие от контрольных групп, участвовать в дискуссионном клубе

«Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности», что свидетельствует об актуализации у студентов экспериментальных групп потребности в информационно-психологической безопасности, что является проявлением интенциональных свойств критического мышления студентов.

Второй промежуточный диагностический срез осуществлялся после освоения дисциплины «Социальная психология». В таблицах 8-9 и на рисунке 4 представлены результаты второго диагностического среза.

Таблица 8.

Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления.
Второй промежуточный срез

Шифр группы	Уровни						Общее кол-во
	низкий		средний		высокий		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
КГ-1	17	68,0	7	28,0	1	4,0	25
КГ-2	14	66,7	6	28,6	1	4,8	21
ЭГ-1	13	46,4	10	35,7	5	17,9	28
ЭГ-2	8	38,1	8	38,1	5	23,8	21

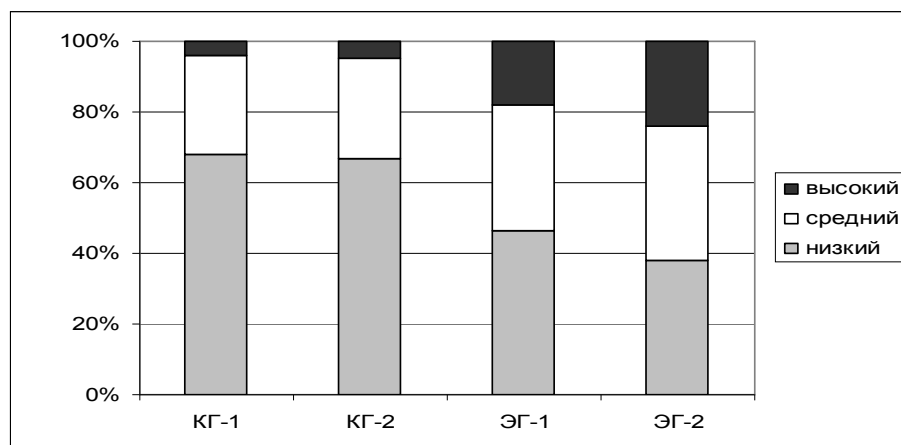


Рис. 4. Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления. Второй промежуточный срез

Таблица 9.

Значение χ^2 для сравниваемых групп

Группа	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
--------	------	------	------	------

КГ-1		0,0196	3,5710	5,6684
КГ-2			2,7600	4,5887
ЭГ-1				0,4213
ЭГ-2				

Из таблицы 9 видно, что полученное значение χ^2 значительно меньше критического. Полученные различия попали в зону незначимости, следовательно, уровень студентов контрольной и экспериментальной групп статистически значимо не отличается между собой. Таким образом, после освоения дисциплины «Социальная психология» также не были выявлены статистически значимые отличия.

Итоговый диагностический срез был проведен после освоения студентами специализированного курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества». В таблицах 10-12 и на рисунке 5 представлены результаты третьего диагностического среза по уровням (низкий, средний, высокий) сформированности критического мышления у студентов как средства защиты от негативных информационных воздействий.

Таблица 10.

Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления.
Итоговый срез

Шифр группы	Уровни						Общее кол-во
	низкий		средний		высокий		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
КГ-1	16	64,0	8	32,0	1	4,0	25
КГ-2	13	61,9	7	33,3	1	4,8	21
ЭГ-1	7	25,0	12	42,9	9	32,1	28
ЭГ-2	5	23,8	10	47,6	6	28,6	21

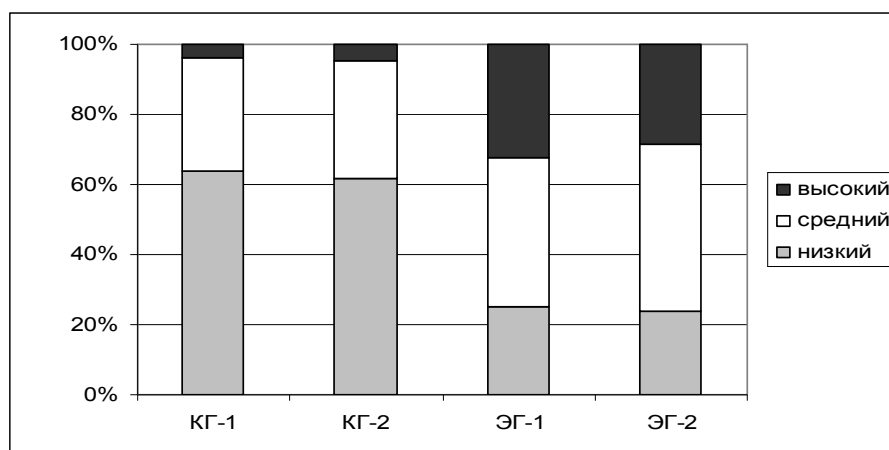


Рис. 5. Распределение студентов по уровням сформированности критического мышления. Итоговый срез

Таблица 11.

Критическое значение χ^2 для степени свободы 3-1

Уровень значимости	χ^2 критическое
0,01	9,2103
0,05	5,9915

Таблица 12.

Значение χ^2 для сравниваемых групп

Группа	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
КГ-1		0,0294	10,58584	9,277884
КГ-2			8,693202	7,656396
ЭГ-1				0,117551
ЭГ-2				

Из таблицы 12 видно, что полученные значения критерия χ^2 больше критического только при сравнении КГ-1 и КГ-2 с ЭГ-1 и ЭГ-2, где была внедрена разработанная модель. На основании этого можно считать, что с достоверностью 95% достижение уровней сформированности критического мышления, рассматриваемого нами в контексте информационно-психологической безопасности, в экспериментальных и контрольных группах обусловлены не случайными факторами, а влиянием реализованного комплекса педагогических условий: соответствия функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; сочетание индивидуального и коллективного характера процесса обучения; использование критически насыщенной и критически корректной учебной информации. Различия в контрольных и экспериментальных группах являются статистически значимыми, что позволяет полагать, что уровень сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольных.

Сравнительный анализ трех проведенных контрольных срезов позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимые изменения в экспериментальных группах произошли после освоения курса

«Информационно-психологическая безопасность личности и общества», однако тенденции данных изменений в экспериментальных группах начинают прослеживаться уже после освоения курса «Социальная психология». В контрольных группах подобной тенденции не наблюдается. В результате итогового среза данные тенденции в экспериментальных группах перерастают в статистически значимые различия.

Существующие различия между контрольными и экспериментальными группами не могут быть случайными, так как на начало опытно-поисковой работы различия в группах были незначительны. Используемые нами статистические методы при обработке результатов опытно-поисковой работы позволили установить наличие статистически значимого влияния выявленного комплекса педагогических условий на рост числа студентов с высоким и средним уровнями сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий.

Таким образом, в результате реализации комплекса педагогических условий в образовательном процессе экспериментальных групп (соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; сочетание индивидуального и коллективного характера процесса обучения; использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала), произошли статистически значимые изменения в уровне сформированности у студентов критического мышления как средства их защиты от негативных информационных воздействий. Сравнение полученных результатов с результатами контрольных групп позволяет констатировать, что без реализации выявленных педагогических условий подобные результаты получены не будут.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенная опытно-поисковая работа позволила решить поставленные задачи и получить следующие результаты.

1) Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали низкий уровень сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий у большинства студентов контрольных и экспериментальных групп.

2) Проведенная опытно-поисковая работа показала, что для формирования критического мышления студентов вуза как средства их

защиты от негативных информационных воздействий эффективным является следующий комплекс педагогических условий:

- соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления;
- сочетание индивидуального и коллективного характера процесса обучения.
- использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала.

В результате реализация данного комплекса педагогических условий в образовательном процессе экспериментальных групп было установлено наличие статистически значимого роста числа студентов с высоким и средним уровнями сформированности критического мышления как средства защиты от негативных информационных воздействий

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема информационно-психологической безопасности в России стала остро осознаваться совсем недавно, в связи с процессами становления информационно общества. Опыт в исследовании путей, способов и средств обеспечения информационно-психологической безопасности в рамках педагогической науки немногочислен. При этом во всех рассмотренных работах авторов, занимающихся исследованием проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности, находит отражение понимание того, что одним из средств защиты личности является критическое мышление. Однако сам механизм реализации защитной функции критического мышления не нашел своего отражения в работах ученых.

Обоснование критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий, описание механизма реализации его защитной функции позволило сформулировать понятие критического мышления как специфического вида мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах, посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящий в действие защитные установки личности. Побудительной силой реализации защитной функции критического мышления является потребность субъекта в информационно-психологической безопасности, а значимую роль в создании условий мыслительной деятельности играют

социально – культурные факторы, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности субъекта мышления.

Необходимость формирования критического мышления студентов как средства защиты их личности от негативных информационных воздействий требует целенаправленного педагогического воздействия на структурно-функциональные свойства критического мышления субъекта. Методологической основой, позволяющей организовать данный процесс, является системный подход, а также методология гуманистической педагогики, включающая единство личностного, деятельностного и диалогического подходов.

Процесс формирования критического мышления осуществляется согласно модели формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности, которая включает взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный, педагогических условий.

Эффективность функционирования модели зависит от педагогических условий, входящих в состав модели и обеспечивающий ее реализацию: соответствие функциональной структуры комплекса социально-гуманитарных дисциплин функциональной структуре критического мышления; сочетание индивидуального и коллективного характера обучения; использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала.

Разработанная методика реализации первого педагогического условия предусматривает:

1) определение задач дисциплин «Психология и педагогика», «Социальная психология» с точки зрения их использования для формирования критического мышления студентов как средства их защиты от негативных информационных воздействий; включение в содержание дисциплин знаний, способствующих формированию свойств критического мышления студентов, а также определение соответствующих данной задаче форм и методов организации процесса обучения.

2) разработку и реализацию в образовательном процессе спецкурса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» и программно-дидактического обеспечения, включающего обновленные программы дисциплин «Психология и педагогика» и «Социальная психология», задания, упражнения, темы дискуссий, учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов.

Методика реализации второго педагогического условия предполагает, с одной стороны, индивидуализацию процесса обучения,

которая осуществлялась за счет проведения диагностики (позволившей разделить студентов на три группы по показателю уровня сформированности критического мышления студента как средства их защиты от негативных информационных воздействий: низкий, средний, высокий); ориентации в процессе обучения на индивидуальную информационную среду студента посредством учебно-методического обеспечения самостоятельной работы. С другой стороны, методика предусматривает реализацию коллективного характера процесса обучения, который осуществлялся с использованием различных форм и методов обучения: дискуссий, игр, тренинговых упражнений. Сочетание индивидуального и коллективного характера обучения также обеспечивается с помощью личностно-ориентированного стиля общения между педагогом и студентом. Диалог, с одной стороны, лежит в основе личностно-ориентированного стиля общения между студентами и преподавателем и способствует индивидуализации процесса обучения, с другой стороны, - является основанием коллективного характера обучения, основанного на взаимодействии.

Методика реализации третьего педагогического условия – использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала – предусматривает применение различных форм учебного процесса: лекций, дискуссий, научно-исследовательских работ студентов. В рамках лекционных занятий должен быть произведен отбор и конструирование содержания лекционных занятий согласно критериям критической корректности и критической насыщенности. Кроме того, ориентация на использование критически насыщенного и критически корректного учебного материала осуществляется также во внеаудиторной работе. Для этого целесообразна организация дискуссионных клубов по актуальным проблемам информационно-психологической безопасности, что способствует обсуждению тем с различных позиций, жизненного и профессионального опыта и др. Использование дискуссионной формы организации процесса обучения в рамках внеаудиторной работы позволяет обеспечить критическую насыщенность материала. Дискуссионная форма организации процесса обучения также изначально предполагает следование критериям критической корректности, обусловленное правилами ведения дискуссии. В процессе дискуссий преподаватель как организатор должен следить за соответствием ее содержания критериям критической корректности, корректировать ее процесс, требовать дополнительных аргументов, указывать на неправомерность обобщений, логические и содержательные противоречия и т.д., иначе говоря - обеспечивать соблюдение критериев критической корректности в рамках дискуссий. Во внеаудиторной работе необходимо осуществлять научно-исследовательскую работу студентов,

которая изначально предполагает, что в ее основе лежит неразрешенное противоречие, требующее разностороннего анализа, многоаспектного рассмотрения, владения историческими знаниями в изучаемой области и т.д. Данная форма организации учебного процесса приводит к получению студентами информации, отвечающей критериям критической насыщенности и критической корректности.

Проведенное исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы, вынесенной в название настоящей монографии. Его перспективы заключаются в дальнейшем развитии педагогической теории формирования критического мышления будущих специалистов в системе профессионального образования и проектировании целостной педагогической системы, направленной на обеспечение информационной безопасности будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абасов, З.А. Инновационность в образовании и подготовка учителей [Текст] / З.А. Абасов // Alma mater. – М., 2001. - № 4. – С.7-9.
2. Алексеева, И.Ю. Критическое мышление как фактор информационной безопасности / И.Ю. Алексеева. □ [Электронный ресурс]: <http://www.isn.ru/index09.shtml>.
3. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. □ Минск: Университетское, 1990. – 559с.
4. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 608 с.
5. Аносов, В.Д. Исходные посылы проблематики информационно-психологической безопасности [Текст] / В.Д. Аносов, А.В. Брушлинский, В.Е. Лепский // Проблемы информационно-психологической безопасности. □ М.: Институт психологии РАН, 1996. □ С. 7□11.
6. Антонов, А.Б. Основы обеспечения безопасности личности, общества и государства [Текст] / А.Б. Антонов, В.Г. Балашов. □ М., 1997. □ 436 с.
7. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента [Текст] / С.И. Архангельский, В.И. Махеев, С.А. Машников. □ М.: Знание, 1974. – 48 с.
8. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. □ М.: Высшая школа, 1974. □ 384 с.
9. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. □ М.: Высшая школа, 1976. □ 200 с.

10. Астахова, Л.В. Библиография как научный феномен [Текст]: монография / Л.В. Астахова. – М.: МГУК, 1997. – 338 с.
11. Астахова, Л.В. Формирование критического мышления студентов вуза в контексте информационно-психологической безопасности личности [Текст] / Л.В. Астахова // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития региона: сборник научных трудов. □ Челябинск: НОУЧИЭП им. М.В.Ладосина, 2008. – С. 377-386.
12. Астахова, Л.В. Формирование технологии обеспечения информационно-психологической безопасности будущих специалистов в рамках изучения психологических дисциплин [Текст] / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева // Экономика. Информатика. Безопасность: сборник научных трудов региональной научно-практической конференции, 29 апреля 2005г. / Науч. ред.: В.А. Киселева, Л.В. Астахова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 148. □ 150.
13. Астахова, Л.В. Информационно-психологические угрозы безопасности [Текст] / Л.В. Астахова // Мир без границ – война без фронтов?: монография / ЮУрГУ. – Челябинск, 2002. – С. 5 – 26.
14. Астахова, Л.В. Герменевтика как методологический стандарт обеспечения информационно-психологической безопасности личности в гуманитарном образовании [Текст] / Л.В. Астахова // Новые университеты: роль информационных технологий в становлении гуманитарного образования: сб. науч. тр. Регион. научн.-практ. Конф. 22-23 мая 2003 года/ ЮУрГУ, Институт «Открытое общество (Фонд Сороса) Россия». – Челябинск, 2003. – С. 15 – 26.
15. Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении [Текст] / Г.А. Атанов. □ Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. □ 160 с.
16. Афанасьев, В.Г. Основы философских знаний [Текст] / Афанасьев В.Г. □ М.: Мысль, 1978. □ 335 с.
17. Бабаева, Ю.Д. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления. □ Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева [Текст] / Ю.Д. Баева, А.Е. Войскунский, О.К. Тихомиров и др. □ М.: Смысл, 1999 □ С. 191 □ 234.
18. Бабанский, Ю. К. Оптимизация познавательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. □ 192 с.
19. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. □ М., 1989.
20. Балл, Г.А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение [Текст] / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии, 1994. □ №4. □ С. 56 □ 60.
21. Бассин, Ф.В. О силе «Я» и «психологической защите» [Текст] / Ф.В. Бассин // Вопросы философии, 1969. – № 2. □ С.118 – 125.

22. Байрамов, А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: дис. ... докт.пед.наук [Текст] / А.С. Байрамов. □ Баку, 1968. □ 560с.
- 23.Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / С. Г. Бочаров. □ М.: Искусство, 1979. □ 424 с.
- 24.Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] / В.С. Безрукова. □ Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. □ 344 с.
- 25.Безносюк, Е.В. Рост влияния информационных технологий на психику человека. Проблемы и последствия для развития общества [Текст] / Е.В. Безносюк, А.И. Кучинов // Материалы практического семинара Комитета Государственной Думы РФ. по проблемам безопасности. – М.: Государственная Дума РФ., 02 апреля 2003 г.
- 26.Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М., 1989. □ 192 с.
- 27.Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
- 28.Библер, В.С. Мышление как творчество [Текст] / В.С. Библер. □ М., 1975. □ 325 с.
- 29.Бизенков, Г.И. О формировании и развитии критичности и самокритичности у учащихся старших классов средней школы: автореф. ...канд.пед.наук [Текст] / Г.И. Бизенков. □ М., 1953. □ 16 с.
- 30.Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст] / А. Бине. - СПб: Союз, 1998. □ 430 с.
- 31.Божович, Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармоничной личности [Текст] / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
- 32.Большой Российский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1888 с.
- 33.Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бермус // Педагогика. □ 1996. □ №5. □ С. 72-80.
- 34.Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11□17.
- 35.Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. □ Ростов- на-Дону, 1999. □ 560 с.
- 36.Бочкарева, Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей [Текст] / Г.Г. Боскарева, Л.И. Божович, Л.В. Благонадежная // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 298.

37. Братко, А. А. Моделирование психической деятельности [Текст] / А.А. Братко. □ М.: Мысль, 1969. □ 384 с.
38. Братусь Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. □ М., 1988. □ 301 с.
39. Брушлинский, А.В. Мышление и общение (анализ через синтез в процессе диалогического решения задач) [Текст] / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. - 2-е изд., дораб. □ Самара: Самар. дом печати, 1999. □ 124 с.
40. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
41. Бударный, А.А. Индивидуальный подход в обучении [Текст] / А.А. Бударный // Советская педагогика. – М., 1965. □ №7 – С.18 □ 20.
42. Бueva, Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме [Текст] / Л.П. Бueva // Философия образования. □ М.: Фонд "Новое тысячелетие", 1996. □ С. 79 □ 90.
43. Бueva, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Бueva. □ М.: Мысль, 1978. □ 325 с.
44. Бутенко, А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика [Текст] / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос.: учеб.-метод. пособие. □ М.: Мирос, 2002. – 176 с.
45. Бутузов, И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников [Текст] / И.Т. Бутузов. – М.: Просвещение, 1968. □ 265 с.
46. Векслер, С.И. Обнаружение и опровержение ошибок как средство развития критичности мышления [Текст] / С.И. Векслер // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. □ М., 1970. □ С. 18.
47. Веников, В.А. Теория подобия и моделирования [Текст] / В.А. Веников, Г.В. Веников. □ М.: Высшая школа, 1984. □ 439 с.
48. Водзинский, Д.И Основы педагогики [Текст] / Д.И. Водзинский, А.А. Гримоть. □ Минск., 1998. □ 103 с.
49. Волков, Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки / Е.Н. Волков. - [Электронный ресурс]: // http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html.
50. Волков, П.П. Информационное моделирование эмоциональных состояний [Текст] / П.П. Волков, В.Н. Оксень. – Минск: Вышш. школа, 1978. – 127 с.
51. Войскунский, А.Е. Информационно-психологическая безопасность (определение и анализ предметной области) [Текст] / А.Е. Войскунский, Г.М. Зараковский, В.М. Розин, Г.Л. Смолян. – М.: Институт системного анализа РАН, 1997. – 52 с.

- 52.Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. □ 5-е изд., испр. □ М.: Лабиринт, 1999. □ 351 с.
- 53.Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский, В.В. Давыдов. – М.: Педагогика. – 1991. – 480 с.
- 54.Гальперин, П.Я.Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина. – М.,1968. – 279 с.
- 55.Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / П.Я. Гальперин. – М: Книжный дом "Университет"; Высшая школа, 2002. – 336 с.
- 56.Гладкова, А.Н. Проект «Чтение и письмо для развития критического мышления» в Нижегородской области [Текст] / А.Н. Гладкова, В.В. Мариико // Педобразование, 2002. □ №1. □ С. 57 □ 58.
- 57.Гладкова, А.Н. Российский проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо для высшей школы»: региональный компонент [Текст]: материалы научно-практической конференции, посвященной 65-летию Нижегородского института развития образования, 28-29 октября 2003 г. – Нижегородск: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. □ С. 145 □ 148.
- 58.Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского [Текст] / Н.К. Гончаров. □ М.: Педагогика, 1974 □ 270 с.
- 59.Готт, В.С. Категории современной науки [Текст] / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1984. – 268 с.
- 60.Горшкова, В.В. Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии [Текст] / В.В. Горшкова. – Комсомольск-на-Амуре: КГПИ, 1997. □ 129 с.
- 61.Горшкова, В.В. Проблема субъекта в педагогике [Текст] / В.В. Горшкова. – Л.: ЛГПИ, 1991. □ 102 с.
- 62.Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита [Текст] / Г.В. Грачев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. □ 304 с.
- 63.Грачев, Г. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. Грачев, И. Мельник. – [Электронный ресурс]: // www.philosophy.ru/iphras/library/manipul.html.
- 64.Гримоть, А.А. Педагогический профессионализм [Текст] / А.А. Гримоть, П.П. Шощкий. – Минск., 1996.
- 65.Гриняев, С.Н. Интеллектуальное противодействие информационному оружию [Текст] / С.Н. Гриняев. – М.: СИНТЕГ, 1999. – 232 с.
66. Гузман, Р.Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач [Текст] / Р.Я. Гузман // Вопросы психологии, 1980. □ № 3. □ С. 133 □ 136.

67. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогика. □ 2003. □ №4. □ С.21 □ 26.
68. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [Текст] / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. □ 2004. □ №4. □ С.46 □ 60.
69. Деркач, А.А. Психология безопасности: пособие для слушателей и аспирантов [Текст] / А.А. Деркач, М.Ф. Секач. □ М.: Изд-во "Народный учитель", 2002. □ 708 с.
70. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации от 9 сентября 2000 г. № Пр-1895 [Электронный ресурс]: [//www.rg.ru/oficial/doc/min-and-vedom/mim-bezop/doctr.shtml](http://www.rg.ru/oficial/doc/min-and-vedom/mim-bezop/doctr.shtml).
71. Доценко, Е.Л. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия: дис. ... канд.психол.н. [Текст] / Е.Л. Доценко. – М.: МГУ, 1994. □ 165 с.
72. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е.Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2004. □ 304 с.
73. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д.Дьюи / Перевод с англ. Н.М. Никольской. □ М.: Лабиринт, 1999. □ 189 с.
74. Журин, А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии [Текст] / А.А. Журин. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
75. Загашев, И.О. Развитие критического мышления: на пути к повышению качества образования [Текст] / И.О. Загашев // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: 8-ая ежегодная всероссийская научно-методическая межвузовская конференция: тезисы докладов. 23-24 октября 2003 г. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 224 с.
76. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир – Бек. – СПб.: Скифия, 2003. – 284 с.
77. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир – Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс-Дельта совм. с изд-вом «Речь», 2003. – 192 с.
78. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
79. Зазнобина, Л.С. Живая жизнь и "виртуальная реальность" [Текст]: проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования / Л.С. Зазнобина // Народное образование. - 1996. - № 9. - С. 17 - 21.

80. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами [Текст] / Л.С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. □ 1998. □ № 3. □ С. 26 □ 34.
81. Заир – Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]: пособие для учителя / С.И. Заир – Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004 – 175 с.
82. Закирова, И.Б. Индивидуализация самостоятельной работы как средство умственного воспитания учащихся (IV-VIII классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.Б. Закирова. □ М., 1973.
83. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. □ № 3. – С. 90 □ 120.
84. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст]: науч. методич. пособ. / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. – 164 с.
85. Зейгарник, Б.В. Патопсихология [Текст] / Б.В. Зейгарник, А.С. Спиваковский. □ М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. □ 576 с.
86. Зиглер, Д. Теории личности [Текст] / Д. Зиглер, Л. Хьелл / перевод С. Меленевской и Д. Викторовой. □ СПб.: «Питер», 2000. □ 608 с.
87. Иванова, Е.А. Особенности критического отношения к себе учащихся 5-7 классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.А. Иванова. □ М., 1955. □ 16 с.
88. Иванова, Е.А. Формируя критическое мышление [Текст] / Е.А. Иванова. // Школьная библиотека, 2000. □ № 3. □ С. 21 □ 23.
89. Имакаев, В.Р. Особенности моделирования в педагогическом проектировании (на материале становления инновационных школ в Пермской области): дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Р. Имакаев: □ М., 1997. – 154 с.
90. Информационная война и мир [Текст] / И.Н. Панарин, Л.Г. Панарина. – М.: ОЛМА-Пресс, 2003. □ 382 с.
91. Информация & дезинформация [Текст] / Г.Г. Почепцов. – Киев: Эльга: Ника-Центр, 2001. – 251 с.
92. Исаев, И.Ф. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
93. [Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук \[Текст\] / Т.А. Каплунович. Великий Новгород, 2002. – 397 с.](#)

94. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский. – М.: Творч. педагогика, 1993. – 80 с.
95. Кара-Мурза, С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием [Текст]: Серия: Тропы практического разума / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2002. – 288 с.
96. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Кирсанов. □ Казань, 1982.
97. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации (1998г.) [Электронный ресурс]: // <http://www.rg.ru/2004/10/07/konzepciya-it-doc.html>.
98. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М., 2002. – 56 с.
99. Коржуев, А.В. Дидактика высшей школы [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академия, 2001. □ 136 с.
100. Коржуев, А.В. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования [Текст] / А.В. Коржуев, В.А. Попков, А.В. Рязанова. – М.: МГУ, 2001. – 168 с.
101. Кочергин, А. Н. Моделирование мышления [Текст] / А.Н. Кочергин. □ М.: Наука, 1969.
102. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования [Текст] / А.И. Кочетов. - Минск.: ред. журнала «Адукацыя і выхаванне», 1996. □ 312 с.
103. Краевский, В.В. Методология педагогики: уч. пос. для вузов [Текст] / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2006. – 400с.
104. Крофорд, А. Стандарты проекта «Развитие критического мышления чрез чтение и письмо» для преподавателей [Текст] / С. Мэтьюз, А. Крофорд, Г. Фирсов // Перемена, 2001. □ №3. – С. 35 □ 39.
105. Крысько, В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) [Текст] / В.Г. Крысько / Под общ. ред. А.Е. Тараса. – Минск: Харвест, 1999. – 448 с.
106. Куликов, В.Н. Психологическое воздействие: методологические принципы исследования [Текст] / В.Н. Куликов // Теоретические и прикладные исследования психологического воздействия: межвузовский сб. – Иваново, 1982. □ С. 6 □ 23.
107. Куликов, В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия [Текст] / В.Н. Куликов // Прикладные проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1983. □ С. 158 □ 172.
108. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. □ М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
109. Лепский, В.Е. Информационно-психологическая безопасность субъектов дипломатической деятельности [Текст] / В.Е. Лепский //

- Дипломатический ежегодник – 2002: сборник статей колл. авторов. □ М.: Научная книга, 2003. □ С. 233 □ 248.
110. Лефевр, В. Рефлексия [Текст] / В.Лефевр. – М.: «Когнито-центр», 2003. – 496 с.
111. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г.Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. □ Вып. III. / Отв. ред. В.В. Петухов. □ [Электронный ресурс]: // <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
112. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А.И.Липкина, Л.А.Рыбак. □ М., Просвещение, 1985. – 145 с.
113. Липский, И.А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития [Текст] / И.А. Липский// Социальная работа, 1995. □ № 1/7. □ С.53 □ 58.
114. Ломов, Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.106 –123.
115. Мальц, Л.А. Формирование критичности мышления младших школьников в обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Л.А. Мальц. □ Казань, 2002. □ 21 с.
116. Марико, В.В. Реализация проекта РКМЧП на Нижегородской площадке [Текст] / В.В. Марико, А.Н. Гладкова, Т.В. Учуватова // Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века: материалы конференции. □ Н.Новгород: «Арабеск», 2001. – С. 181 □ 195.
117. Матвеева, Т.М. Формирование критического мышления у современного школьника [Текст] / Т.М. Матвеева // Ученик в обновляющейся школе. □ М., 2002. □ С.83 □ 89.
118. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика [Текст] / Л.Мастерман // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. □ № 2. – С. 37 □ 48.
119. Махмутов, М.И. Об индивидуализации обучения [Текст] / Махмутов М.И. // Народное образование. – М., 1964. □ №2.
120. Менчинская, Н. А. Проблема учения и умственного развития школьников [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. □ 218 с.
121. Мерзликина, Н.И. Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.И. Мерзликина. □ М., 2007. – 141 с.
122. Меридит К., Пособие «Как учатся дети: свод основ» [Текст] / К.Меридит, Дж. Стил, Ч. Темпл. – М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.
123. Минкина, Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования (на материале обществоведческого курса): дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Ф.Ф. Минкина. □ Казань, 2000 – 166 с.

124. Моделирование как метод научного исследования [Текст] / Б.А. Глинский, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. □ М.: Моск. ун-т, 1965. □ 248 с.
125. Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис. ...канд.пед.наук [Текст] / И.А. Мороченкова. □ Оренбург, 2004 – 181с.
126. Мурашкина, С.В. Способы и приемы информационно-психологического воздействия на психику человека [Текст] / С.В. Мурашкина // Информационный сборник по зарубежным странам и армиям. – М.: ГУ ГШ, 1998 □ № 5 □ 116 с.
127. Низамов, Р. А. Дидактические основы оптимизации учебной деятельности студентов [Текст] / Р.А. Низамов. □ Казань, 1975. – 302 с.
128. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154с.
129. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.
130. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. АН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 939 с.
131. Околелов, О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития [Текст] / О.П. Околелов // Высшее образование в России. □ 1994. □ № 2. □ С. 45 □ 50.
132. Орлов, О.С. Образование в развивающейся школе [Текст] / О.С. Орлов: монография / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2001. – 200 с.
133. Панарин, И.Н. Информационно-психологическое обеспечение безопасности государства в XXI веке [Текст] / И.Н.Панарин // Материалы Международной конференции «Информационные технологии, безопасность и разрешение конфликтов». – М.: Центр политических и международных исследований (ЦПМИ), 1998; [Электронный ресурс]: http://isn.rsuh.ru/cpis/win/konfer/98_04/panarin.htm.
134. Панарин, И.Н. Информационная война и выборы [Текст] / И.Н.Панарин: монография. – М.: Городец, 2003. □ 416 с.
135. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / М.В. Буланова-Топоркова: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. И доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с.
136. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. □ 527 с.

137. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. [Текст] / Р.С. Пионова. – Минск: Высш. шк., 2005. □ 303 с.
138. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К.К. Платонов. □ М.: Высшая школа, 1984. □ 174с.
139. Поварин, С.И. О теории и практике спора [Текст] / С.И. Поварин. – СПб.: Лань, 1996. – 160 с.
140. Полонский, В.М. Словарь по образованию в педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 448 с.
141. Поляков, С.Д. В поисках педагогической инноватики [Текст] / С.Д. Поляков. □ М.: Новая школа, 1993. □ 64 с.
142. Попков, В.А. Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.А. Попков. □ Москва, 2002 □ 319 с.
143. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект [Текст] / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 204 с.
144. Практическая психодиагностика: методики и тесты [Текст] / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах. – 672 с.
145. Проект Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности» [Электронный ресурс]: // www.MEDIALAW.ru/publications/zip/68/lopatin.htm
146. Психология и безопасность организаций [Текст] / Под ред. В. Брушлинского, В.Е. Лепского. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 104 с.
147. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е.С. Рабунский. □ М.: Педагогика, 1975. □ 184 с.
148. Решетникова, С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) [Текст] / С.Ю. Решетникова, Г.Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности: сборник статей и материалов конференции. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1996. – С. 18 □ 26.
149. Рикер, П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике [Текст] / П. Рикер. – М.: Медиум, 1995. – 416 с.
150. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис, функционирование, диагностика [Текст] / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: МГПУ, 1996. □ 140 с.
151. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
152. Рубцов, В.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (второй этап) [Текст] / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №2. – С. 61 □ 68.

153. Саяпина, Н.Н. Формирование критического мышления у будущих учителей посредством проблемно-педагогических ситуаций / Н.Н. Саяпина, Н.В. Саяпин. - [Электронный ресурс]: <http://www.philos.msu.ru/congress/participants/p17.html>.
154. Светенко, Т.В. Учебный проект в школе [Текст]: кн. для учителей / Т.В. Светенко. □ Псков: ПГПИ, 2000. □ 26 с.
155. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. □ М.: Народное образование, 1998. □ 256 с.
156. Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 275 с.
157. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию [Текст] / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
158. Сеницын, Д.С. Психолого-педагогические условия обучения информационно-психологической безопасности подростков: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Д.С. Сеницын. □ СПб., 2005 – 168 с.
159. Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998 □ 800 с.
160. Современный словарь иностранных слов [Текст]: ок. 20 000 слов / ред. Комарова Л.Н. [и др.]. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 742 с.
161. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
162. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы школы [Текст] / Е.Н. Степанов // Классный руководитель, 1998. □ № 1. □ С. 10 □ 19.
163. Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования: на материале рекламы: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.А. Столбникова. □ Ростов н/Д, 2005.
164. Стойков, И.Д. Анализ защитных проявлений личности: дисс. ...канд. психол. наук [Текст] / И.Д. Стойков. – М., 1986. – 160 с.
165. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации от 7 февраля 2008 г. N Пр-212 [Электронный ресурс]: // www.rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html.
166. Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 г. [Текст] – М.: Минобрнауки РФ, 2003. – 38 с.
167. Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность [Текст] / Ч.Темпл // Перемена, 2005. □ № 2. □ С.15 □ 20.
168. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий: избр. работы [Текст] / Б.М. Теплов. □ М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. □ 536 с.
169. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. □ М.: Академия, 2005. □ 288 с.

170. Томильцев, А.В. Моделирование □ ведущий принцип совершенствования организации учебного процесса в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Томильцев. □ Екатеринбург, 1997. □ 170 с.
171. Тягло, А.В. Критическое мышление: проблемы мирового образования XXI века [Текст] / А.В.Тягло, Т.С.Воропай. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
172. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования [Текст] / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
173. Унт, Н.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / Н.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 190с.
174. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. □ М.: Наука, 1966. □ 272 с.
175. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика [Текст] / А.В. Федоров. □ Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. □ 708 с.
176. Федоров, А.В. Медиаобразование в зарубежных странах [Текст] / А.В. Федоров. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.
177. Федоров, А.В. Медиаобразование будущих педагогов [Текст] / А.В. Федоров. □ Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. □ 314 с.
178. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
179. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: учеб. для студентов вузов, обуча-ся по пед. спец. / И.Ф. Харламов. - 4-е изд., перераб. и доп. □ М.: Гардарики, 2002. □ 517 с.
180. Харлампьева, Т.В. Психология и педагогика [Текст]: учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов для специальностей «Социальная работа», «Документоведение и документационное обеспечение управления» и «Организация и технология защиты информации» / Т.В. Харлампьева. □ Челябинск, 2008. □ 48 с.
181. Харлампьева, Т.В. Социальная психология [Текст]: учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов для специальностей «Социальная работа» и «Организация и технология защиты информации» / Т.В. Харлампьева. □ Челябинск, 2008. □ 24 с.
182. Харлампьева, Т.В. Информационно-психологическая безопасность личности и общества [Текст]: учебно-методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ студентов для специальностей «Социальная работа» и «Организация и технология защиты информации» / Т.В. Харлампьева. □ Челябинск, 2008. – 24 с.

183. Хохлова, Л.В. Развитие критического мышления в процессе обучения философии: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Л.В. Хохлова. □ Екатеринбург, 2003 – 158 с.
184. Чалдини, Р. Психология влияния [Текст] / Р. Чалдини – СПб.: «Питер», 2000. – 272 с.
185. Чамата, П.Ф. Вопросы самосознания в советской психологии [Текст] / П.Ф. Чамата // Психологическая наука в СССР: Сб. статей / Ред.коллегия: Б.Г.Ананьев и др. □ М.: АПН РСФСР, 1960. □ Т.2. □ 656 с.
186. Чуриков, И.А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной активности: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.А. Чуриков. □ Казань, 1973. □ 19 с.
187. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт [Текст] / А.В. Шариков. □ М.: НИИ СОиУК АПН СССР, 1990. □ 65 с.
188. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем - искусство и наука [Текст] / Р.Шенон. □ М.: Мир, 1978. □ 418 с.
189. Шилков, Ю.М. Гносеологические основы мыслительной деятельности [Текст] / Ю.М. Шилков. □ СПб.: СПбГУ, 1992. □ 183 с.
190. Шиянов, Е.Н. Развитие личности средствами психологической практики [Текст] / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева // Педагогика. □ 2003. □ № 4. □ С. 16 □ 21.
191. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
192. Штерн, В. Монография о душевном развитии ребенка [Текст] / В. Штерн. □ СПб., 1911. □ 147 с.
193. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1969. □ 301 с.
194. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
195. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. □ М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
196. Якиманская, И.С. Предмет анализа – субъектный опыт [Текст] / И.С. Якиманская, И. Рыжухина // Директор школы. – 1999. – № 8. – с.53.
197. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С.Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 □ 42.
198. Яковлева, Н.М. Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогического университета в совместной

учебной деятельности (на примере изучения иностранного языка): автореф. дис. ...канд.пед.наук [Текст] / Н.М. Яковлева. □ Ульяновск, 2002. □ 24 с.

199. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education [Text] / L.Masterman. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15 □ 68.

200. Masterman, L. (1998). Principles of Media Education/ L.Masterman. // <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.

201. Semali, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America [Text] / L.M.Semali. □ New York – London: Falmer Press, 243 p.

