

## **РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

© 2011 С. В. Дрокина

Тольяттинская академия управления

Педагогическое управление процессом формирования культуры общения студентов представляет собой процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели. Центральными факторами в структуре учебной ситуации являются не только учебные взаимодействия преподавателя и студентов, не только характер структурирования учебного материала, но и рефлексивные учебные задачи. Конструирование рефлексивных задач должно осуществляться в соответствии с психологическими закономерностями мыслительного процесса, психологическими механизмами усвоения знаний и умений.

*Культура общения, рефлексивные задачи.*

Сегодня невозможно решать задачи научного осмысления и конструирования образовательного процесса без включения в него содержания, предусматривающего формирование культуры общения будущих инженеров. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется. Недостатки развития культуры общения препятствуют профессиональному и личностному росту молодых людей.

Учебный материал может стать предметом познавательной деятельности и способствовать развитию культуры общения студентов лишь в том случае, если он включается в контекст учебных задач. Задача в учебном процессе выступает особой формой предъявления информации и средством осуществления этого процесса и развития обучающихся. Задача – элемент содержания образования, и поэтому должно быть организовано усвоение как содержания, так и средств решения задачи. Задача в этом смысле является целью и методом обучения. Решение учебных задач представляет единство алгоритмических и эвристических процессов. Посредством решения задач осуществляется организация управления формированием культуры общения студентов.

Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определённых учебных ситуациях и предполагают определённые учебные действия. Задача в связи с личност-

но-развивающей ориентацией образования обретает ряд качественно новых характеристик. В работах Р.Х.Шакурова подчеркивается, что содержание понятия «задача» производно от препятствия, которое необходимо устранить данному субъекту для достижения цели. Если цель деятельности апеллирует к потребности человека, то задача – к действиям. Цель возникает под влиянием первичного, ценностного барьера, задача производна от вторичного, операционного барьера. Автор отмечает при этом, что понятие «задача» не тождественно понятию «барьер». Барьер вначале выступает как один из элементов ситуации, условий деятельности субъекта, как объект познания, значение которого надо оценить. Если субъект осознаёт наличие данного барьера и принимает решение его преодолеть, то возникает задача – выполнить необходимые для этого действия. Один и тот же барьер может привести к постановке разных задач, что зависит не только от свойств барьера, но и от возможностей субъекта. При этом далеко не все барьеры порождают задачу. Одна из важнейших функций барьера состоит в мобилизации внутренних ресурсов, в их актуализации, определении меры и направления активности. Преодоление барьеров возможно лишь при овладении личностью современными знаниями, способами и средствами деятельности.

Учебная задача выступает как определённое учебное задание, имеющее чёткую

цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. Очевидно, что для достижения какой-либо учебной цели требуется решение не одной, а нескольких задач. В то же время решение одной задачи может вносить вклад в достижение многих целей учения. Таким образом, появляется возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и формирования новых способов умственных действий.

Выполнение учебных задач осуществляется с помощью учебных действий и операций разного уровня. По своему характеру учебные действия подразделяются на действия целеполагания, моделирующие, исполнительские, преобразующие, контролируемые и оценивающие. Названные действия соотносятся с этапами осуществления учебной деятельности. Так, действие целеполагания связано с осознанием цели решения учебных задач. Именно с этого действия начинается любая, в том числе и учебная, деятельность. Моделирующие действия связаны с построением плана поиска решения задачи. Исполнительские действия - вербальные и невербальные, формализованные и неформализованные предметные действия, с помощью которых реализуется внутренний план (целеполагание и программирование). Преобразующие действия направлены как на изменение условий учебной задачи, так и на корректировку, уточнение плана её решения. Особое место в структуре учебной деятельности занимают контролируемые и оценивающие действия. Их значимость обусловлена тем, что с помощью этих действий происходит переход внешнего действия во внутренний план, т.е. действия контроля и оценки преподавателя преобразуются в действия самоконтроля и самооценки студента. Такой переход становится реальным благодаря системе диагностических задач и вопросов преподавателя, которые задают общую программу контроля, являющегося основой самоконтроля.

Познавательные действия могут быть внешними и внутренними. К внешним относятся: практические, двигательные, символические. К внутренним познавательным действиям относят умственные действия:

перцептивные, мнемонические, мыслительные. Каждое из этих действий распадается на операции. Мыслительные действия включают такие базовые операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию. Перцептивные действия включают такие операции, как обнаружение, различение, опознание, идентификацию. Мнемонические действия включают запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия и операции, означает интеграцию многочисленных перцептивных, мнемонических и мыслительных операций. Уровень развития учебных действий зависит от уровня развития названных операций. Это предполагает постепенный переход студентов в процессе учения к более обобщенным действиям.

В процессе учения эти действия взаимосвязаны. В разных случаях их соотношение неодинаково. Умственные действия являются результатом интериоризации внешних действий, т.е. перехода предметных, внешних действий во внутренний план или во внутренние, умственные действия. Осуществление систем таких умственных действий, разворачивающихся во внутреннем плане, и есть внутренняя познавательная деятельность. Переход от внутреннего, умственного плана действия к внешнему (экстериоризация) реализуется в форме приёмов и действий с предметами. Внешняя познавательная деятельность обязательна для учения в том случае, если в сознании обучающегося еще недостаточно сформированы понятия и образы о предмете и соответствующие им действия.

Поскольку цель учебной деятельности заключается в развитии личности студента, формировании его культуры общения, а в целом - в подготовке конкурентоспособного профессионала, то такая цель требует постановки личностных и познавательных задач, решение которых связано с нахождением обучающегося в позиции субъекта учебной деятельности. В условиях обучения эта позиция постоянно меняется, так как в процессе формирования учебной деятельности трансформируются познавательные ин-

тересы, усложняется структура мотивационной сферы, усиливается мотивационно - ценностное отношение к учению, увеличивается роль самостоятельности в усвоении знаний, способов и приёмов решения учебных задач, возможности оперирования полученными знаниями, развивается способность к саморегуляции и самоуправлению.

Учебная задача – это универсальное средство обучающего воздействия, поскольку учебная деятельность осуществляется только через решение учебных задач. Задача является той всеобщей и обязательной формой изложения материала, в которой он может быть включён в процесс обучения.

При таком всестороннем рассмотрении учебной задачи важное значение имеют следующие параметры:

1. Способ предъявления задачи (в явном виде или имплицитно).

2. Направленность на репродуктивную или творческую деятельность. В случае творческой задачи целесообразно учитывать уровни:

а) трудности;

б) сложности, определяемой структурой реального или эталонного процесса решения;

в) проблемности, определяемой привлекаемыми при решении средствами;

г) нечеткости, определяемой характером потребовавшихся для понимания объяснений.

3. Тип активности. При психологическом анализе учебной деятельности рассматриваются типы решаемых субъектом задач, соответствующие тем психическим процессам, которые обеспечивают их решение. При этом выделяются мыслительные, мнемонические, перцептивные, имажинативные (активизирующие воображение) задачи.

4. Тип задачи – задачи на понимание, предметные задачи, задачи на рефлексию.

Как отмечает Е.И.Машбиц [6], можно выделить три уровня воспроизведения фрагмента учебной деятельности: предметно - содержательный; предметно - операциональный; рефлексивный.

На первом уровне особое внимание уделяется раскрытию содержания учебного материала. Такое раскрытие может быть описательным или объяснительным. На вто-

ром уровне воспроизведения обучающийся не только описывает и объясняет изучаемые объекты, но и раскрывает способ оперирования (например, приёмы анализа, операции по подведению объекта под понятие и т.д.). На третьем уровне раскрывается процесс постановки гипотез, выбора приёмов анализа, поиска решения, способов контроля и оценки производимых действий, т.е. обучающийся раскрывает содержание учебного материала и способы оперирования изучаемыми объектами. Он как бы выносит вонне ход рассуждений, применяемых им способов анализа условия задачи, планирования деятельности, воспроизводя сразу две деятельности: информативную (рефлексируемую) и аналитическую (рефлексирующую).

В настоящее время существуют различные классификации учебных задач. Так, в исследованиях В.Я. Ляудис таксономия учебных задач, разработанная Д. Толлинговой, дополнена еще одной группой задач – рефлексивные задачи [4, 9]. Полагаем, что именно рефлексивные задачи целесообразно рассматривать как средство управления процессом формирования культуры общения студентов.

Рефлексивные задачи связаны с тем видом опережающего управления познавательной деятельностью обучаемых, который можно назвать рефлексивным управлением. Эти задачи обеспечивают переход к метапознавательной деятельности. Например, в качестве подгрупп группы рефлексивных задач В.Я. Ляудис выделяет следующие задачи: задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания; рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик; рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научных текстов), и т.п. Интересна, на наш взгляд, классификация задач на рефлексию, разработанная в исследовании Н.П. Гончарук [1]:

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к способам эффективного восприятия учебного материала;

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к

способам эффективного запоминания, повторения, воспроизведения информации;

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к процедурам проведения самооценки и самоконтроля;

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к разным видам уточнения и понимания учебного материала;

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры, связанные с построением письменного текста;

- задачи, предполагающие несколько вариантов решения и выбор наиболее рационального;

- задачи, дающие возможность осознать существование нескольких подходов к одной и той же ситуации;

- задачи на построение собственных стратегий метапознавательной деятельности (индивидуальных приёмов восприятия, способов запоминания и воспроизведения, способов понимания и уточнения информации и т.д.);

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к разнообразным способам продуктивного мышления;

- задания, позволяющие освоить рефлексивные процедуры по отношению к различным видам стратегий решения задач;

- задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик.

Уточним значение понятия «философская рефлексия» применительно к контексту нашего исследования. В энциклопедической литературе рефлексия определяется как «форма теоретической деятельности общественно - развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовной деятельности человека» [10], или как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания» [3], или как «осмысление чего - либо при помощи изучения и сравнения; в узком

смысле – новый поворот духа после совершения познавательного акта к «я» (к центру акта) и его микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познано-го» [7].

Применительно к теме нашего исследования, рефлексия, суть философствования, рассматривается как теоретическая деятельность, связанная с поиском конечного и последнего смысла. Данный смысл возможен только в исполнении мысли, когда понятия приобретают жизненность. В этом плане философствование есть вначале чувственно данное переживание мысли. То, что происходит в дальнейшем в процессе рефлексии, является единственным способом существования мысли, понятия, идеи.

Данный акт переживается человеком в самом начале как некое бесцельное движение, результат которого скрыт. Раскрытие происходит в самом движении: в ходе и посредством его. Движение самоопределяется и самопознаётся. Происходит «вмысливание» трансценденции; объект становится внутренней частью субъекта и созерцается им как нечто единое, целостное. Акты переживаний получают свои имена и становятся достоянием культуры. На этом этапе движение прекращается. Возобновление его становится возможным, когда возникает сомнение, ведь интеллект имеет дело только с тем, что вызывает сомнение; статус идей проявляется в их проблемности, именно она даёт право на их разработку, осмысление. Сомнение возвращает человека к истокам его философского переживания. Только находясь в контексте бытийствующей идеи можно осуществить истинную коммуникацию. Она есть встреча экзистенций, и в момент этой встречи происходит становление подлинной человеческой сущности. Человек становится виден именно таким, каков он есть по отношению к миру или к другому человеку. Происходит снятие культурных масок. Так постепенно философствование приобретает черты философского диалога, и данный диалог должен стать конструктивным. Конструктивность обуславливает общение экзистенций в единой сфере всеобщего, при этом понимание субъектов гарантируется растворённостью субъектов и всего субъективного в наличествующем и

переживаемом бытии, не имеющем ни внутренних, ни внешних границ. Итак, рефлексия есть теоретическая деятельность в сфере всеобщего, проходящая в два этапа: сначала это «вмысливание» трансценденции посредством «окультуривания» переживаний, а затем это обратный процесс «раскультуривания» понятий с помощью сомнения и формирование предпосылок для достижения истинной коммуникации, для общения «в истине».

В процессе формирования коммуникативной компетентности студентов одно из приоритетных мест в системе современного высшего образования, на наш взгляд, занимает социогуманитарная подготовка. На примере освоения студентами курса философии рассмотрим некоторые рефлексивные задачи как средство управления процессом формирования культуры общения студентов, руководствуясь при этом таким программным документом, как «Парижская декларация по философии», принятым на международном симпозиуме ЮНЕСКО «Философия и демократия в мире» в 1995 году. В декларации по философии говорится, что «философский опыт, который не исключает никакие идеи из свободного обсуждения, который способствует установлению точных определений используемых понятий, проверке достоверности мысли и подробному рассмотрению аргументов оппонента, позволяет каждому научиться мыслить независимо». «Преподавание философии способствует развитию открытости умов, гражданской ответственности, взаимопониманию и терпимости в отношениях между людьми и группами». «Развитие философских дискуссий в ходе обучения, тренируя способность суждения людей как фундаментальную для любой демократии, имеет существенное значение в их формировании как граждан» [2, С.190].

Формирование культуры общения студентов в ходе обучения курсу философии предполагает необходимость предоставления им возможности попрактиковаться в обсуждении и осмыслении своей жизни и деятельности, личностных и профессиональных перспектив в контексте, например, современных культурно-антропологических процессов. В качестве рефлексивных задач, по

нашему мнению, целесообразно рассматривать при этом: ситуации для анализа, вопросы для работы с текстами, темы для обсуждения на форумах и семинарах. Так, рассматривая философию как культурную практику личностного роста студентов, становления их культуры общения, можно проанализировать следующие ситуации:

1. Сегодня в высших учебных заведениях как нашей страны, так и за рубежом, преподавание философии переживает кризис, который, прежде всего, связан с устойчивым представлением о занятии философией как чем-то малопрактичным для современного специалиста, который все силы отдаёт своей профессиональной карьере. Кроме того, бытует мнение, что современная философия настолько сложна, что для занятия ею необходимо быть профессиональным философом. В подавляющем большинстве случаев в высших учебных заведениях студентам предлагают изучать идеи великих философов прошлого, что создаёт впечатление о философии как о чём-то застывшем и даже устаревшем. В то же время интерес к психологии, психотерапии и всякого рода оккультным учениям огромен. Почему сложилась такая ситуация? Предложите свой проект изучения философии.

2. Рассмотрим ситуацию, которая реально сложилась в одной небольшой инженеринговой компании, руководителя которой стало очень беспокоить хорошо знакомое в нашей стране явление – откровенный «пофигизм» сотрудников. Внешне в компании, где большинство – это молодые, энергичные люди, вроде бы всё обстоит благопристойно: растёт сбыт, растёт зарплата сотрудников, проводятся корпоративные вечеринки, но качественного развития – выдвижения новых идей, разработки новых продуктов, установки сотрудников на повышение своего профессионального уровня нет. Заниматься всем этим сотрудники откровенно «ленятся». Проанализируйте ситуацию и предложите рекомендации.

3. Директор крупной фирмы пытается повысить эффективность её деятельности с помощью сертификации на соответствие международным стандартам управления. Соответствие стандартам предполагает тщательное нормативное описание всех проце-

дур управления, эффективный механизм контроля и ответственности всех сотрудников, чёткие и прозрачные для всех критерии оплаты труда, повышения в должности, оценки компетентности каждого сотрудника и т.д.

Работы тщательно планируются, руководителям всех структур дают задания описать и проанализировать свою деятельность в соответствии со стандартом и дать свои предложения. Однако, несмотря на все усилия инициативной группы, работа откровенно саботируется и, в конце концов, практически прекращается. Объясните происходящее с точки зрения ценностного самоопределения сотрудников организации. Что необходимо изменить в организации работ?

4. В нашей стране создаётся множество всевозможных общественных, культурных и политических движений, обществ, ассоциаций, клубов и пр., которые, пережив всплеск организационной активности вначале, вскоре прекращают всякую реальную деятельность. Как вы это объясните? Почему в целом организационная активность, организационные задачи и вопросы сегодня иногда заменяют содержание самой организуемой деятельности? Как на эти процессы влияет фактор «культуры реальной виртуальности»?

5. Многие философы уверены, что, несмотря на грандиозные научно - технические достижения современности, тот путь, по которому идёт мировая цивилизация, не имеет долгосрочной перспективы. Безудержный рост уровня потребления в мире, международный терроризм, повышение цен на энергоносители, локальные войны, признаки надвигающейся экологической катастрофы – всё это можно рассматривать как следствие истощения творческого потенциала западно-европейской культуры. Может ли способствовать культурная установка на «заботу о себе» решению глобальных проблем?

В качестве вариантов вопросов для работы с текстами, которые можно рассматривать как разновидность рефлексивных задач, полагаем уместным следующий их перечислительный ряд, предложенный к текстам:

- Смирнов С. Человек на суде культуры, или в поисках нового органа [8, С.5-6];

- Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию [5, С.57-63]:

1. Что такое философское событие?
  2. Что означает подходить к миру философски, по мнению С.Смирнова?
  3. Что такое мир в философии?
  4. Что имеет в виду С.Смирнов, говоря, что Декарт ему современен?
  5. Что значит быть современным человеком?
  6. Кого С.Смирнов считает личностью?
  7. Что использует (чем философствует) человек в философском акте?
  8. Что является результатом философского акта?
  9. Почему без философского опыта невозможно быть личностью в современном мире?
  10. В чём отличие философских рассуждений о мире и человеке от обыденных суждений?
  11. В чём М. Мамардашвили видит значение философии?
  12. Как вы понимаете утверждение М.К. Мамардашвили: «Философский акт состоит в том, чтобы заблокировать в себе нашу манию мыслить картинками. И когда мы убираем картинки и предметные референции из нашего сознания, мы начинаем мыслить»? Согласны ли вы с ним?
  13. В чём авторы двух приведённых текстов едины в понимании философии?
  14. Почему субъектность существует только в актах сообщения?
  15. В чём сложность философского акта? Что человек должен преодолеть в себе?
- Темы для дискуссий или обсуждений на форумах и семинарах в рамках заявленной выше проблемы могут быть такими:
1. Может ли философия стать повседневной практикой современного человека?
  2. Что нужно знать из философии для того, чтобы философствовать?
  3. Для чего нужен обществу профессиональный философ?
  4. В чём опасность рассмотрения игры как подготовки к жизни и профессиональной деятельности?

5. Место ритуальности в современной жизни. От какой ритуальности нужно избавляться, а какую создавать?

6. Какие явления современной социальной и культурной жизни можно рассматривать как признаки наступления эпохи «заботы о себе», идущей на смену эпохе «человека потребления»?

7. «Сетевой человек» - кто он? Какими качествами он должен обладать? Кто может служить образцом «сетевого человека»? Перечислите профессиональные предпочтения «сетевиков».

8. Несмотря на ряд модернизаций, Россия постоянно отстаёт в политическом и экономическом отношении от стран Запада. Как влияет на это ценностное самоопределение населения страны?

9. Назовите способы учёта ценностных изменений в обществе наряду с политическими или экономическими. Что может служить индикатором ценностных изменений?

10. Можно ли сегодня стать профессионалом в любой сфере, ориентируясь только на свой опыт?

Рассмотренные варианты рефлексивных учебных задач по курсу философии, являющиеся средством управления процессом формирования культуры общения студентов, разработаны в соответствии с утверждением о том, что, как правило, задача в когнитивном плане есть вербализованная, особым образом «отрефлексируемая», рационализированная проблема, представленная в понятиях предметной сферы соответствующей науки. Поэтому для интеграции когнитивного и личностного опыта необходимо проделать своего рода обратную операцию: ввести личностный контекст в познавательную задачу. Включение личностного компонента в процесс решения задачи связано с такими личностными проявлениями обучающегося, как осознание цели своих действий в ходе решения проблемы, поиск и понимание смысла, оценка процесса и результата решения, рефлексия своей познавательной деятельности, проявление креативности. Смысл изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъективное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта

и собственного отношения к ним является фундаментальной характеристикой субъекта познания. Субъектность проявляется также в избирательном отношении к отдельным разделам и методам науки; в предпочтении различных путей и способов решения её проблем; в самостоятельности, проявляемой при выборе стратегий решения её задач.

Важным психологическим моментом решения задачи является принятие задачи субъектом. Студент решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит какой-либо личностный смысл. Особенно ярко эта закономерность проявляется, когда студенты сами в исследовательской деятельности приходят к «открытию» задач или по заданию преподавателя их составляют. Если же задача даётся «извне», то момент принятия должен быть специально обеспечен. С этим связано искусство организации преподавателем процесса решения задач. Принятие задачи – это не только мотивированное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на собственный язык студента, с помощью присущих ему способов кодирования и интерпретаций.

Таким образом, педагогическое управление процессом формирования культуры общения студентов представляет собой процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели. Центральными факторами в структуре учебной ситуации являются не только учебные взаимодействия преподавателя и студентов, не только характер структурирования учебного материала, но и рефлексивные учебные задачи. Конструирование рефлексивных задач должно осуществляться в соответствии с психологическими закономерностями мыслительного процесса, психологическими механизмами усвоения знаний и умений. Для этого нужно разработать такие задачи, которые способствовали бы обогащению основных компонентов ментального опыта студентов. Итак, можно управлять процессом формирования культуры общения студентов путём создания условий, в которых протекает их деятельность.

**Библиографический список**

1. Гончарук, Н.П. Интеллектуализация профессионального образования в техническом вузе [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Н.П. Гончарук - Казань: КГТУ, 2003. – 377с.
2. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15 – 16 февраля 1995. [Текст] // Вопросы философии. - 1995. - №8. – С. 187 – 190.
3. Краткая философская энциклопедия [Текст] – М.: 1994.
4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии [Текст] / В.Я. Ляудис - М.: 2000. – 128с.
5. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили – М.: 1990. – С. 57 – 63.
6. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е.И. Машбиц – М.: Педагогика, 1988. – 192с.
7. Рефлексия в науке и обучении [Текст] – Новосибирск, 1984.
8. Смирнов, С. Человек на суде культуры, или в поисках нового органа [Текст] / С. Смирнов // Кентавр -2002. - №28.
9. Толлингерова, Д.А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики [Текст] / Д.А. Толлингерова – М.: 1983. – 128с.
10. Философский энциклопедический словарь [Текст] – М.: 1989.

## THE REFLECTIVE ASPECT OF FORMING THE STUDENTS' COMMUNICATION CULTURE

© 2011 S. V. Drokina

Togliatti Academy of Management

The reflective tasks are the means of managing the process of forming the students' communicative competence. Different classifications of training objectives as well as reflective ones are analyzed in the article. The most important things are: describing the situations for analysis, questions to work with texts, subjects for discussions during forums and seminars which are considered to be reflective tasks in the process of teaching students philosophy.

*Communication culture, reflective tasks.*

### Информация об авторах

**Дрокина Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Связи с общественностью» Тольяттинской академии управления. Тел. 8 (8482) 73-60-44. E-mail: [drokina\\_s@mail.ru](mailto:drokina_s@mail.ru). Область научных интересов: психология и педагогика.

**Drokina Svetlana Vladimirovna**, Candidate of Pedagogics, Docent of Public Relations Department of Togliatti Academy of Management. Phone: 8 (8482) 73-60-44. E-mail: [drokina\\_s@mail.ru](mailto:drokina_s@mail.ru). Area of research: Pedagogic, Psychology.