

УДК 37.015.3

DOI: 10.17223/17267080/65/10

Ю.А. Власова¹, А.А. Михальчук²

¹*Национальный исследовательский Томский государственный университет
(Томск, Россия)*

²*Национальный исследовательский Томский политехнический университет
(Томск, Россия)*

Психологическая атмосфера в группе как условие актуализации рефлексивной деятельности

Описана дидактическая структура рефлексивного семинара. Дана характеристика трех модальностей рефлексивной деятельности, обнаруживаемых в ходе работы студентов на рефлексивных семинарах. Описан феномен отсутствия сензитивности к смыслу текста. Представлены результаты статистического метода (корреляционный, факторный, кластерный анализы), вскрывающего взаимосвязи модальностей рефлексивной деятельности, сензитивности к смыслу текста и психологической атмосферы в учебных группах.

Ключевые слова: *психолого-образовательное сопровождение; психологическая атмосфера; модальность рефлексивной деятельности; сензитивность к смыслу текста.*

Рефлексия – центральный компонент профессионального мышления учителя и одновременно личностная компетенция, формирование и развитие которой в рамках профессиональной подготовки, безусловно, нуждается в создании специальной рефлексивной среды [1–5]. С одной стороны, сегодня образовательные технологии формирования педагогических компетенций в профессиональном образовании представлены достаточно широко [6, 7], а предметная подготовка будущего учителя содержит в себе интерактивные практические формы работы. Однако открытым остается вопрос о формах, позволяющих обучающимся осмыслить эффекты и результаты данных практик в образовательном процессе.

В наших исследованиях реализуется психолого-образовательное сопровождение профессиональной подготовки учителя, в рамках которого разрабатывается психодидактическая структура форм рефлексивной работы в образовательном процессе, апробируются методики активной диагностики рефлексивной деятельности, описываются рефлексивные особенности студентов педагогического колледжа. В данной статье внимание уделено анализу связи эмоционального климата студенческой группы с готовностью актуализировать рефлексивную деятельность ее участниками в рамках программы.

Одной из ранних психологических теорий климата можно считать концепцию «места поведения», предложенную в 40-е гг. XX в. основателем экологической психологии Р. Баркером. В своих исследованиях он

установил, что различные люди ведут себя похожим образом в одной и той же среде, тогда как одна личность может вести себя совершенно по-разному, попадая в новые условия. Р. Баркер утверждал, что на основе детального анализа существующих мест поведения можно создавать особые виды сред с заданными свойствами и определенным типом деятельности [8]. В отечественных работах понятие «психологический климат» ввел Н.С. Мансуров [9]. Он рассматривал личностные факторы повышения производительности труда и определил, что в данном аспекте возникает социально-психологическая проблема организации эффективного «психологического климата в коллективе» [8]. В дальнейшем исследованиями психологического климата занимался В.М. Шепель, он понимал под ним эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива [10]. Эта «окраска» существует благодаря симпатии и близости, общности характеров и направленности интересов членов коллектива. К.К. Платонов [11] определил психологический климат как взаимодействие физической, социальной среды и личности, постоянно отражающееся в ее сознании и определяющее ее психическое состояние. Он писал, что социально-психологический климат для каждого члена группы – это объективная реальность, которую он отражает, включаясь в эту группу; отраженный психологический климат становится одновременно и его субъективной реальностью, и объективной реальностью для других членов этой группы.

На сегодняшний день представления о психологическом климате опираются на эмпирические факты, полученные при обнаружении взаимосвязей того, что понимается под психологическим климатом, и другими разнообразными социально-психологическими феноменами, тем самым определения климата с течением времени вбирают все больше компонентов. В.Э. Утлик считает, что происходит все большее смешение существующих понятий, и «...общим недостатком их служит то, что климат явно или неявно сводится к другим социально-психологическим явлениям, а иногда просто с ними отождествляется. Сопоставление различных понятий психологического (социально-психологического) климата показывает, что нет ни одного социально-психологического явления, ни одной характеристики или свойства группы, которое не было бы отнесено к климату» [8. С. 32].

Нам близко понимание психологического климата, уточняющее первостепенность индивидуального восприятия в его формировании социального опыта членов группы, а также их самооенок [12]. Социально-психологический климат коллектива – это совокупность всех влияний членов коллектива друг на друга, а также психологических условий, которые позволяют или мешают удовлетворению социальных потребностей его членов (внутригрупповая информация, принятие и уважение друг друга, групповые факторы, которые позволяют человеку реализовать свой интеллектуальный и эмоциональный потенциал, возможность чувствовать себя свободным, иметь статус, не ущемляющий самооенку) [10].

В образовательной ситуации климат играет существенную роль. Студенческая группа может значительно увеличить эффективность инди-

видуального процесса освоения знаний, способствовать личностному и профессиональному развитию студентов. Для этого нужно, чтобы студенческая группа стала сплоченной, тогда в ней бы существовал культ знания и научного поиска, развита была бы взаимопомощь. Важной исследовательской задачей мы видим обнаружение связей оптимального психологического климата в учебной группе и рефлексивных способностей ее участников, поскольку полученные данные помогут ответить на вопрос, как обучающиеся, опираясь на собственные личностные ресурсы, могли бы создавать оптимальный психологический рабочий климат после завершения сопровождающего психолого-образовательного процесса.

В 2013 г. проводилось исследование, в котором принимали участие 152 студента Томского педагогического колледжа (специальность «Преподавание в начальных классах»). Для них этапы прохождения учебно-профессиональных практик, начинающихся с первого курса и продолжающихся до конца обучения, являются временем психологической неопределенности, обусловленной активным и порой болезненным профессиональным и личностным самоопределением. Само профессиональное обучение в течение всех трех лет сопровождается большим отсевом. Причина в подавляющем большинстве случаев – в психологической неготовности студентов к взаимодействию с реальным, живым, неидеализированным ребенком, встречи с которым происходят с первых дней обучения. Актуальной задачей психолого-образовательного сопровождения студентов – будущих учителей – является создание особой рефлексивной среды, способствующей гармонизации профессиональной идентичности благодаря своевременному осмыслению возникающих трудностей, обсуждению страхов, помощи в понимании студентами себя, сопоставлению личного опыта и общеизвестных профессиональных практик. На каждом учебном курсе существует и специфика организации этого процесса, однако ее описание мы оставим за рамками данной статьи, как и результаты реализации всей программы сопровождения.

Целью описываемого эмпирического этапа исследования в рамках психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки являлось выявление особенностей типов модальности рефлексивной деятельности студентов, а также обнаружение и анализ взаимосвязей типов характера рефлексивной деятельности и психологического климата в учебной группе.

В процессе выполнения студентами рефлексивных заданий работа фиксировалась с помощью видеозаписи, а также бланков методики наблюдения эмоциональной экспрессии Г. де Сюпервиля. Проводился анализ содержания речевых высказываний и эмоциональных проявлений студентов в процессе рефлексии. Опираясь на параметры рефлексивных оценок Е.В. Четошниковой [13], мы выделили критерии оценки рефлексивной деятельности: «готовность к осмыслению», «характер аргументации», «диалогичность», «эмоциональный фон». У студентов было выявлено три формы рефлексивной модальности: позитивного характера (44%); малодиффе-

ренцированного, невыраженного характера (38%); противоречивого, непоследовательного характера (18%).

Молодые люди с позитивным характером рефлексии активно вовлекались в диалог, проявляли интерес к анализу обсуждаемых психологических данных одnogруппников. При работе на рефлексивных семинарах они проявляли положительные эмоции, интенсивность этих эмоций увеличивалась при наблюдающихся успехах в анализе. Студенты приводили подробную аргументацию своей позиции, легко принимали встречные предложения и замечания. Важным отличием рефлексии этих респондентов являлось восприятие рефлексивного семинара как возможности самосовершенствования.

Студенты с невыраженным характером рефлексии демонстрировали затруднения при попытках анализа себя с профессиональных позиций. У них присутствовали сложности в аргументации своей точки зрения, зачастую респонденты апеллировали к чужому мнению, безразлично соглашаясь с внешними оценками. Критерии проявления экспрессии говорили о скудости эмоциональных реакций и в целом невыраженном эмоциональном фоне.

Студенты с противоречивым характером рефлексии проявляли непоследовательность в логике аргументации и противоречивость эмоциональных реакций. Молодые люди очень напористо (местами агрессивно) отстаивали свою позицию и отвергали предложения других участников обсуждения. Порой им была свойственна нелогичность в высказываниях, сочетающаяся с интенсивными и яркими переживаниями, когда предмет обсуждения затрагивал лично значимые аспекты. Модальность эмоций респондентов достаточно резко менялась (положительные уступали место отрицательным и наоборот), иногда на протяжении всего семинара преобладала доминанта «раздражение», присутствовало недовольство ситуацией обсуждения или его результатами.

Одно из рефлексивных заданий касалось обсуждения текстов на тему профессионального самоопределения. Респондентам были представлены четыре педагогических эссе, утверждающих различные подходы к обучению. Каждому было предложено определить наиболее близкий для себя текст и аргументировать свой выбор. При этом два эссе постулировали идеи классического предметно-знаниевого подхода, два других отражали ценности, присущие личностно-ориентированному подходу к ученику.

Молодые люди использовали различные логические построения и отстаивали ценности разных подходов с разной степенью глубины. Однако выяснилось, что значительная часть студентов смешивала принципы обоих подходов в своих рассуждениях, вплоть до описания порой позиции автора эссе посредством антагонистических принципов. Именно эти случаи сопровождались фиксацией внимания респондентов на второстепенных деталях текста при отсутствии видения его общего смысла. Данная особенность была обозначена как «отсутствие сензитивности (нечувствительность) к смыслу текста и авторской аргументации». Обнаружилось, что без затруднения

распознать принципы подхода в тексте удалось 41% респондентов (рис. 1). Таким образом, значительная часть участников отметила в эссе аспекты, которые нельзя считать определяющими авторскую позицию, и не смогла определить подход к обучению без помощи своих одногруппников.

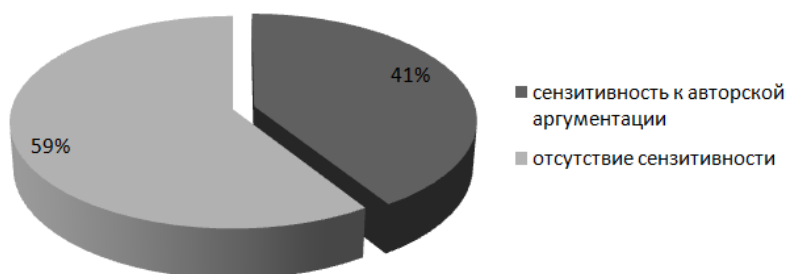


Рис. 1. Чувствительность студентов к смыслу текста

В процедуру последующей статистической обработки, проводившейся с использованием программы Statistica, включались показатели соотношений характеров рефлексивной деятельности студентов, соотношения чувствительности к смыслу текста и авторской аргументации, результаты методики оценивания психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера. При решении аналитических задач, подразумевающих обращение к статистической обработке данных, применялись методы, позволяющие выявить структуру взаимосвязей исследуемых показателей: корреляционный анализ – для нахождения взаимосвязей между показателями психологического климата, модальностей рефлексии и соотношения чувствительности к смыслу текста, факторный анализ методом главных компонент с последующим варимакс-вращением, а также кластерный анализ с целью выявления структуры взаимосвязей вышеназванных данных.

Мы предполагали, что более комфортный психологический климат в учебной группе будет способствовать усилению позитивного характера рефлексивной деятельности в ней. И наоборот, неблагоприятная атмосфера среди участников приведет к преобладанию противоречивого и невыраженного характера рефлексии в учебной группе.

Показатели были проверены на корреляционные зависимости с помощью метода парных корреляций Пирсона и Спирмена. Была обнаружена сильная корреляционная связь значений психологического климата и значений противоречивого характера рефлексии, также сильная отрицательная корреляционная связь значений групповой психологической атмосферы и малодифференцированного характера рефлексии. Помимо этого, выявились отрицательные корреляционные связи между чувствительностью к смыслу текста и малодифференцированным характером рефлексии.

Наличие значимых корреляционных связей позволило использовать факторный анализ для сокращения числа показателей и определения структуры взаимосвязей между ними, проведения классификации на корреляционной основе. Выделилось три первичных фактора, удовлетвори-

тельно воспроизводящих корреляции между наблюдаемыми переменными. Накопленная дисперсия, представленная первыми тремя факторами, $\approx 99,4\%$. Высокие факторные нагрузки показателей распределились по факторам, имеющим наибольший вес, следующим образом:

Фактор 1 (М-Ат-П) наиболее весомый (0,516), характеризуется показателями малодифференцированного характера рефлексии, связанного отрицательной корреляционной связью с показателями психологической атмосферы и противоречивым характером рефлексии (чем больше значения малодифференцированной рефлексии, тем ниже уровень психологической атмосферы (низкие значения методики говорят о благоприятной атмосфере) и противоречивой рефлексии). Ниже мы проиллюстрируем полученную картину результатами кластеризации.

Фактор 2 (Поз) менее весомый (0,254), характеризуется в основном показателями позитивного характера рефлексии. Таким образом, фактор Ф2 интерпретируется как значение позитивной рефлексии.

Фактор 3 (Сенз) менее весомый (0,225), характеризуется в основном показателями сензитивности к смыслу текста.

Таким образом, при появлении весомого фактора со связкой «малодифференцированная рефлексия – психологическая атмосфера – противоречивая рефлексия», подтверждающего наши наблюдения, позитивная рефлексивная деятельность и сензитивность к смыслу текста выделились в менее весомые самостоятельные факторы, но при этом мало связанные с другими компонентами. На основании этих данных проводился кластерный анализ. В него были включены все вышеописанные показатели. Измерениями кластеризации выступили учебные группы. При проведении кластеризации измерений в построенном трехфакторном пространстве в качестве меры близости выбирались евклидово расстояние, расстояние городских кварталов и расстояние Чебышева, а в качестве правила объединения двух кластеров использовались метод Уорда и метод полной связи.

Была получена устойчивая по отношению к разным мерам близости и к разным правилам объединения двух кластеров 4-кластерная модель измерений.

1. В первый кластер попали учебные группы с относительно высокими (иначе говоря, неблагоприятными) значениями психологической атмосферы. В них мало представлен позитивный характер рефлексии (около 0,33). При этом значения противоречивого характера рефлексии составляют от 0,55 до 0,75. Ранее было отмечено, что противоречивый характер рефлексии критериально включал в себя негативные эмоциональные переживания в процессе рефлексивной работы, что совпадает с полученной картиной.

2. Два кластера, включающие учебные группы с относительно низкими (или благоприятными) значениями психологической атмосферы при разбросе соотношения позитивного характера рефлексии от 0,28 до 0,58; противоречивого характера – от 0 до 0,55; малодифференцированного характера рефлексии – от 0,41 до 0,72. Чувствительность к смыслу текста колеблется от 0,16 до 0,68.

Оказалось, что максимально комфортный эмоциональный климат не всегда соответствует продуктивной рефлексии. В двух случаях низкие значения психологической атмосферы сопровождались минимальной представленностью позитивного характера рефлексивной деятельности и сензитивности к смыслу текста.

3. Кластер, содержащий учебные группы с достаточно комфортной психологической атмосферой; но в среднем данные значения атмосферы на единицу превышают значения в кластерах из пункта 2. Соотношение позитивного характера рефлексивной деятельности варьирует при относительно низких проявлениях малодифференцированности, противоречивости характера и высоких проявлениях сензитивности к смыслу текста.

Молодые люди с противоречивым характером рефлексии зачастую испытывают отрицательные эмоции в процессе обсуждений. Они склонны отождествлять собственное эмоциональное состояние с атмосферой в коллективе, переносить свои переживания на группу. Оценки психологической атмосферы группы у таких респондентов наименее благоприятны. Респонденты с позитивным характером рефлексии, очевидно, не склонны оценивать эмоциональный климат в процессе обсуждений через максимальные значения.

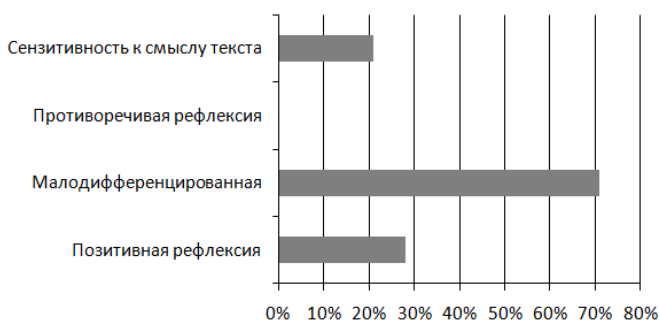


Рис. 2. Максимально благоприятная психологическая атмосфера в группе при относительно высоком уровне малодифференцированной рефлексии

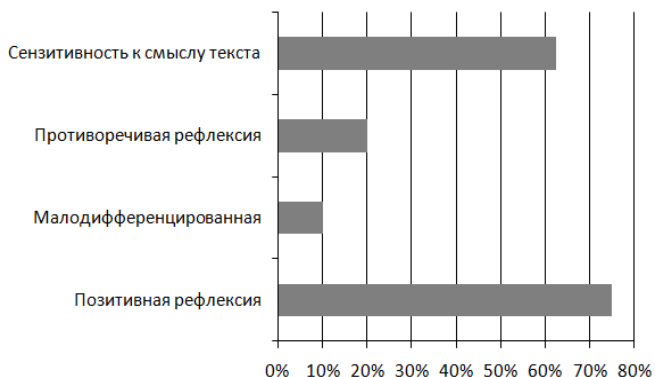


Рис. 3. Благоприятная психологическая атмосфера в группе при относительно высоком уровне позитивной рефлексии

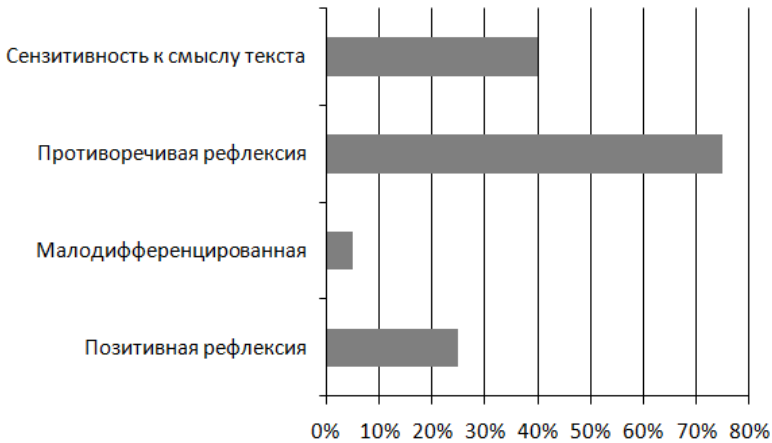


Рис. 4. Неблагоприятная психологическая атмосфера в группе при относительно высоком уровне противоречивой рефлексии

С одной стороны, результаты подтверждают, что неблагоприятная психологическая атмосфера действительно соответствует проявлениям противоречивого характера рефлексивной деятельности респондентов. С другой стороны, соответствие малодифференцированного и позитивного характеров рефлексии определенному психологическому климату оказалось не столь однозначным, как мы предполагали. Позитивная модальность рефлексии стремится к благоприятному психологическому климату, однако респонденты, которые по критериям оценки модальности рефлексивной деятельности вообще не обнаружили рефлексивной активности (малодифференцированный характер рефлексии), вопреки всему оценили психологический климат в учебной группе как очень благоприятный, показав значения выше, чем у респондентов с позитивной рефлексивной деятельностью.

Предположительно, респонденты с малодифференцированным характером рефлексии со свойственной им формальностью подходят к оценке эмоционального комфорта в группе. В процессе рефлексивной работы не раз отмечалось, что студенты с невыраженной рефлексией были склонны индифферентно принимать точку зрения, предложенную другими участниками, и не озвучивать свою собственную. Но также нужно сказать, что данная группа во многом объединяла респондентов по принципу отсутствия внешних проявлений, которые можно было бы оценивать. Респонденты не демонстрировали выраженных эмоций (эмоциональный критерий), активной позиции (активность), рефлексии (не было развернутых высказываний). При этом такие данные не дают права исследователям говорить об отсутствии внутренней работы у респондентов, а активные методы диагностики не раскрывают их мотивов.

Для респондентов, у которых рефлексивная деятельность развита на достаточном уровне, психологический климат коллектива является не столь значимым фактором, как для тех, у кого предположительно существуют ре-

флексивные дефициты. Таким образом, психологический климат имеет неодинаковое значение для процессов актуализации рефлексии в каждой выделенной в зависимости от характера рефлексивной деятельности группе; в каждом отдельном случае этот показатель нуждается в глубоком и детальном исследовании с дифференцировкой доступного исследовательского инструментария. В особенности это касается той группы респондентов, которой удается «скрыть» свои личностные особенности от исследователей, что будет учитываться при построении дальнейшей работы.

Литература

1. Никитина Л.К. Современные модели формирующего обучения и сопровождения педагогической рефлексии учителя // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного академического образования. 2014. № 4 (26-1). С. 23–30.
2. Печенина Е.А. Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности будущего учителя // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. 2013. № 2 (27). С. 370–375.
3. Бондаренко Н.А., Дубчик С.В., Кнорре Е.Ю. Развитие рефлексивной культуры учителя средствами образовательных технологий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 71–80.
4. Прозументова Г.Н., Калачикова О.Н. Смыслопорождение как образовательная инновация // Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во ТГУ, 2009. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. С. 131–167.
5. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2 (50). С. 203–217.
6. Белкина В.Н. Технологическая и мониторинговая составляющая процесса развития профессиональных компетенций у студентов в условиях непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1, т. II. С. 186–190.
7. Жуланова И.В., Медведев А.М. Проблема обучения и развития в вузовской подготовке педагогов и психологов в контексте культурно-исторической и деятельности психологии // Мир науки. 2016. Т. 4, № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN116.pdf> (дата обращения: 19.04.2017).
8. Утлик В.Э. Психологический климат студенческой группы // Инновации в образовании. 2010. № 8. С. 32–44.
9. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение. М. : Знание, 1992. 292 с.
10. Бруй Е.В. Психологический климат группы как условие эмоционального благополучия личности // Социальная политика и социология. 2010. № 10. С. 256–261.
11. Платонов К.К. Психологический климат на производстве // Социалистический труд. 1976. № 11. С. 96–99.
12. Трифонова Ю.А. Сензитивность к смыслу текста как аспект профессиональной рефлексии будущих педагогов // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 84–88.
13. Четошников Е.В. Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2008. 220 с.

Поступила в редакцию 05.03.2017 г.; повторно 01.05.2017 г.; принята 05.05.2017 г.

Сведения об авторах:

ВЛАСОВА Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: yu-chan@mail.ru

МИХАЛЬЧУК Александр Александрович, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и математической физики Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: amih@tpu.ru

THE PSYCHOLOGICAL ATMOSPHERE IN A GROUP AS A KEY FACTOR OF THE REFLECTIVE ACTIVITY ACTUALIZATION

Siberian journal of psychology, 2017, 65, 125–135. DOI: 10.17223/17267080/65/10

Yulia A. Vlasova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: yu-chan@mail.ru

Aleksandr A. Mikhalechuk, Tomsk Polytechnic University Tomsk, Russian Federation). E-mail: amih@tpu.ru

Keywords: psychological and educational support; psychological atmosphere; the modality of reflective activity; sensitivity to the meaning of the text.

The article describes the didactic structure of a reflexive seminar as a part of psycho-educational support of vocational training for pedagogical college students. Here we give characteristics of three reflective activity modalities, which are possible to detect during the work of future teachers at reflexive seminars. These are "positive" reflection, "controversial" reflection and "unexpressed" reflection. Students with "positive" reflection were actively involved in the discussion; they were interested in the analysis of the discussed psychological data and showed positive emotions. Students with the "unexpressed" reflection had difficulties while trying to analyze themselves from the professional point of view, and also it was complicated for them to explain their opinion. They also demonstrated lack of emotional reactions. Students with the "controversial" type of reflection demonstrated inconsistency in logic of arguments and contradictory emotional responses. They aggressively defended their points of view and rejected suggestions of other discussion participants.

Described phenomenon is the lack of sensitivity to the meaning of the text, which is demonstrated by students while having a controversial discussion of professional texts. We demonstrated that a significant part of students mixed opposite concepts, and explained the author's point of view in a wrong way while interpreting pedagogical texts.

After that respondents were asked to complete Fiedler's procedure of assessment, which estimates psychological atmosphere in a team and is based on the method of semantic differential. The article contains the results of statistical method (correlated, factor, cluster and dispersive types of analysis), which reveal connections between modalities of reflexive activity, sensitivity to the meaning of a text and psychological atmosphere in the study groups. By means of factor analysis using principal components method we constructed a three-factor model. By this model a cluster analysis of 9 educational groups was made. Finally, we built a 4-cluster model, stable against the various types of relationships and different rules of integration.

We can conclude that, on the one hand, adverse psychological atmosphere in the group is an obstacle for actualization of reflexive activity, and this should be taken into account while implementing reflexive support tasks. However, for those respondents who have a reflexive activity developed at a sufficient level psychological climate in the team is not a significant factor.

References

1. Nikitina, L.K. (2014) *Sovremennye modeli formiruyushchego obucheniya i so-provozhdeniya pedagogicheskoy refleksii uchitelya* [Modern models of formative teach-

- ing and support of pedagogical reflection of the teacher]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii postdiplomnogo akademicheskogo obrazovaniya*. 4(26-1). pp. 23–30.
2. Pechenina, E.A. (2013) Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya sub"ektnosti budushchego uchitelya [Socio-pedagogical support for the development of subjectivity of the future teacher]. *Vestnik Kuzbasskoy gosudarstvennoy pedagogicheskoy akademii*. 2(27). pp. 370–375.
 3. Bondarenko, N.A., Dubchik, S.V. & Knorre, E.Yu. (2015) Razvitie reflektivnoy kul'tury uchitelya sredstvami obrazovatel'nykh tekhnologiy [Development of the reflective culture of the teacher by means of educational technologies]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 3. pp. 71–80.
 4. Prozumentova, G.N. (2009) Smyslopороzhdenie kak obrazovatel'naya innovatsiya [Sense generation as an educational innovation]. In: Prozumentova, G.N. (ed.) *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch.2: Tipologizatsiya obrazovatel'nykh innovatsiy* [Transition to an Open Educational Space. Part 2: Typology of Educational Innovation]. Tomsk: Tomsk State University.
 5. Semenov, I.N. & Savenkova, I.A. (2007) Refleksivno-psikhologicheskie aspekty razvitiya i professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Reflective-psychological aspects of development and professional self-determination of personality]. *Mir psikhologii*. 2(50). pp. 203–217.
 6. Belkina, V.N. (2013) Technological and Monitoring Component of the Process of Professional Development Competencies of Students in Continuous Teacher Education. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 1(2). pp. 186–190. (In Russian).
 7. Zhulanova, I.V. & Medvedev, A.M. (2016) Problema obucheniya i razvitiya v vuzovskoy podgotovke pedagogov i psikhologov v kontekste kul'turno-istoricheskoy i deyatel'nostnoy psikhologii [The problem of teaching and development in the training of teachers and psychologists in the context of cultural, historical and activity psychology]. *Mir nauki*. 4(1). [Online] Available from: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN116.pdf>. (Accessed: 19th April 2017).
 8. Utlik, V.E. (2010) Psychological climate of a student group. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*. 8. pp. 32–44. (In Russian).
 9. Mansurov, N.S. (1992) *Moral'no-psikhologicheskij klimat i ego izuchenie* [Moral and Psychological Climate and Its Study]. Moscow: Znanie.
 10. Bruy, E.V. (2010) Psikhologicheskij klimat gruppy kak uslovie emotsional'nogo blagopoluchiya lichnosti [Psychological climate of the group as a condition of emotional well-being of the person]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya*. 10. pp. 256–261.
 11. Platonov, K.K. (1976) Psikhologicheskij klimat na proizvodstve [Psychological climate in production]. *Sotsialisticheskij trud*. 11. pp. 96–99.
 12. Trifonova, Yu.A. (2013) Sensitivity to text meaning as an aspect of professional reflexion of future teachers. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 48. pp. 84–88. (In Russian).
 13. Chetoshnikova, E.V. (2008) *Emotsional'no-tsennostnye osnovaniya reflektivnoy otsenki zhiznennogo samoosushchestvleniya* [Emotional and axiological basis for a reflexive assessment of self-realization]. Psychology Cand. Diss. Barnaul.

Received 05.03.2017;

Revised 01.05.2017;

Accepted 05.05.2017