

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL COMMUNICATION IN REGARDS TO NEW DIDACTIC PARADIGM

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20190219

П. В. Меньшиков

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Институт психологии,
Калуга, Российская Федерация,
e-mail: edeltanne@list.ru

Menshikov, P. V.

Tsiolkovskiy Kaluga State University
Institute of Psychology,
Kaluga, the Russian Federation,
e-mail: edeltanne@list.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию рефлексивных представлений обучаемого о таких аспектах дидактической коммуникации с обучающим, как пространство и время учебного взаимодействия (темпорально-топологический аспект), учебное содержание, организационная модель коммуникации, средства и приемы взаимодействия (интерактивный аспект), индивидуально-личностные особенности коммуникантов, актуальные для учебного взаимодействия. Цель исследования – теоретико-эмпирическое моделирование конструкта «дидактической коммуникации». Метод исследования: теоретико-эмпирическое моделирование конструкта «дидактической коммуникации». В ходе исследования сопоставлены представления обучаемых об оптимальной по их субъективным оценкам структуре дидактической коммуникации с теми оценками, которые испытуемые дали реальному учебному взаимодействию. Эмпирические данные получены на основе авторской методики «Психологическая структура дидактической коммуникации» и конструктивистского теста. В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов Института педагогики Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. По итогам исследования можно констатировать довольно сопряженные (когерентные) по выборке обучаемых суждения относительно предпочитаемых параметров дидактической коммуникации с обучающим. А именно: триаду наиболее желательных характеристик составили выстроенные в соответствии с ожиданиями обучаемого пространственно-временные, содержательные и индивидуально-личностные аспекты. В своих субъективных оценках реального учебного вза-

Abstract: The paper explores students' reflexive ideas about such aspects of didactic communication with a teacher as space and time of educational interaction (temporal-topological aspect), educational content, organizational model of communication, means and methods of interaction (interactive aspect), individual-personal features of communicators, relevant for educational interaction. The author compares students' opinions about ideal educational communication and their real estimation. The research aims at theoretical and empirical modeling of the construct «didactic communication». Research methods are seen as follows: theoretical and empirical modeling of the construct «didactic communication». The author applied inventory Psychological structure of the educational communication and the Constructivist test. The research was carried out with the second- and third-year students of Tsiolkovskiy Kaluga State University (Pedagogical Faculty). The author highlights that there are conjugate (coherent) statements on the sample of students' opinions on the preferred parameters of didactic communication with the teacher. The most desirable characteristics are seen as spatial-temporal, content and individual-personal aspects arranged in compliance with students' expectations. In their subjective assessments of real learning interaction, the subjects most highly noted the group modus of didactic communication, which is fully confirmed by an external criterion: the student community is actually a communicative network, and their communications are not confined to the student, on the contrary, are more addressed to fellow students. At the same time to assessing the real interactions our probationers have pointed to the feeling of low contribution and estrangement in communicative process control. Deficient activity in the educational

имодействия испытуемые наиболее высоко отметили групповой модус дидактической коммуникации, что вполне подтверждается внешним критерием: сообщество обучаемых фактически представляет собой коммуникативную сеть, а их коммуникации не замыкаются на обучающем, напротив, в большей степени адресованы сокурсникам. В то же время, давая оценку реальному учебному взаимодействию, наши респонденты отметили ощущение низкой вовлеченности в процесс дидактической коммуникации на паритетной основе, чувство психологической отчужденности от контроля коммуникативного процесса, психологической трудности его критической рефлексии. Недостаточная психологическая вовлеченность обучаемых находит частичную компенсацию в активности неформальных сетей коммуникации.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, коммуникативный подход, представления обучаемого, субъективная модель дидактической коммуникации, рефлексия обучаемого.

Для цитаты: Меньшиков П. В. Психологические аспекты дидактической коммуникации в контексте новой парадигмы образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2823–2831

interactions is partially compensated with the activity in the non-formal student communication.

Keywords: educational communication, communicative approach, trainee's notions, subjective model of the educational communication, trainee's reflection.

For quote: Menshikov P. V. [Psychological aspects of educational communication in regards to new didactic paradigm]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2823–2831

DOI: 10.15372/PEMW20190219

DOI: 10.15372/PEMW20190219

Введение. Процесс учебного взаимодействия как объект исследовательского интереса продолжает оставаться в поле зрения педагогических психологов [10; 13; 19]. Выразим надежду, что в будущем эта тенденция не только сохранится, но и упрочится. Внимание к вопросам психологии учебной коммуникации в настоящее время поддерживается еще и весьма динамичными изменениями самой модели организации учебного взаимодействия, продиктованным прогрессом в сфере информационно-коммуникативных технологий и новыми запросами общества к стандартам образования [5; 12]. Назрела необходимость научной рефлексии феномена дидактической коммуникации во всей сложности ее структурно-функциональных особенностей. К настоящему времени все еще чувствуется недостаток в фундаментальных исследованиях, содержащих обобщающий анализ психологических аспектов дидактической коммуникации. Особенно нуждается в проработке вопрос о субъективном восприятии обучаемым изменений в процессе дидактической коммуникации, вопрос психологического принятия предлагаемых моделей учебного взаимодействия. Восполнить данный пробел в сфере прикладных исследований отчасти призвана наша работа.

К настоящему времени само понятие «дидактическая коммуникация» не является надежно и общепринято дефинированным [1; 3; 8; 9; 11]. Речь скорее идет о понятии-кластере, объединяющем имеющиеся к настоящему времени теоретические представления о личностных и социальных аспектах процесса взаимодействия обучающего и обучаемого в ходе реализации образовательного процесса. Вместе с тем неполная дефинированность понятия «дидактической коммуникации» не препятствует формулированию ее прикладных моделей, верифицируемых или отвергаемых в процессе последующих эмпирических исследований. Особенно развитыми исследования в данной сфере являются в рамках понятий интерактивное, совместное, сетевое, интересубъективное образование [2; 21; 23; 26] и др.

Цель исследования – теоретико-эмпирическое моделирование конструкта «дидактической коммуникации».

Метод исследования: теоретико-эмпирическое моделирование конструкта «дидактической коммуникации».

Постановка задачи

Исследование предусматривало постановку и решение ряда задач:

- 1) теоретический анализ и модельное представление центрального конструкта исследования – «дидактической коммуникации»;
- 2) выделение наиболее референтных для исследования аспектов дидактической коммуникации;
- 3) обоснование выбора диагностических средств для оценки представлений обучаемых о «идеальных» формах дидактической коммуникации и реальной практике учебного взаимодействия;
- 4) сбор эмпирического материала и его теоретическая интерпретация.

Методика и методология исследования

Методологическую основу нашего исследования составил коммуникативный подход, на протяжении последних десятилетий активно развиваемый как в общетеоретическом ключе, так и применительно к прикладным психолого-педагогическим исследованиям. Особенно хочется отметить в этой связи заслуги отечественной социально-психологической школы, обосновавшей необходимость выделения коммуникации в образовании как специфического объекта исследования [6].

Создание отечественного диагностического инструментария для психологической оценки учебного взаимодействия было начато исследованиями школы К. М. Гуревича [4]. Коммуникативный подход призывает рассматривать процесс учебного взаимодействия не как вспомогательный элемент образовательной системы, за что справедливо критикуется традиционная парадигма образования, а как важнейший фактор раскрытия дидактического содержания. В соответствии с исходными методологическими посылами мы рассматриваем сложный и многоаспектный по своей психологической природе феномен «дидактическая коммуникация» как взаимодействие активности обучающего и обучаемого, опосредствованное учебным содержанием в конкретных пространственно-временных и организационных условиях, реализуемое на базе приемлемого диапазона встречных интеракций и регулируемое устойчивыми рефлексивными представлениями обучающего и обучаемого [7]. В соответствии с такой интерпретацией феномена дидактической коммуникацией есть основания выделять следующие структурно-функциональные компоненты дидактической коммуникации:

- модус пространства и времени (темпорально-топологический аспект);
- учебное содержание (содержательный аспект);
- модель организации учебного взаимодействия (структурно-организационный аспект);
- коммуникативные средства и приемы учебного взаимодействия (интерактивный аспект);
- личностные особенности, референтные для процесса дидактической коммуникации (индивидуально-личностный аспект);
- система рефлексивных представлений участников дидактической коммуникации (рефлексивный аспект);

Вышеуказанные структурно-функциональные компоненты легли в основу шкал специально разработанного и апробированного нами опросника «Психологическая структура дидактической коммуникации», направленного на выявление рефлексивных представлений обучаемого о процессе дидактической коммуникации.

В своем исследовании мы исходили из предположения о существовании в рефлексивных представлениях обучаемого комплекса устойчивых ожиданий желаемого уровня дидактической коммуникации, которому предложили дать рабочее наименование «субъективной модели дидактической коммуникации». Субъективная модель дидактической коммуникации, представленная в сознании обучаемого, очерчивает диапазон приемлемых, с его точки зрения, коммуникативных средств и стратегий, практикуемых в процессе дидактической коммуникации. Трудно спорить с утверждением о том, что уровень рефлексивных возможностей обучаемых неоднороден, как могут быть весьма неоднородны и субъективные модели дидактической коммуникации. Тем не менее настаиваем на правомочности тезиса о том, что при любом уровне развития предметной, личностной и межличностной рефлексии у обучаемого все же присутствует комплекс устойчивых представлений о предпочитаемом психологическом режиме дидактической коммуникации. При этом стоит еще раз уточнить, что в данном случае речь идет именно о представлениях, которые обусловлены установками обучаемого относительно процесса дидактической коммуникации и которые в этой связи не стоит искусственно «подгонять» под имеющиеся теоретические концепции и сложившиеся в педагогическом сообществе мифологемы о «правильной» дидактической коммуникации.

Поэтому наиболее разумной и взвешенной исследовательской позицией мог бы послужить безоценочный подход, напрямую не связывающий «успешность дидактической коммуникации» с традиционными показателями «академической успешности». Свое исследование мы выстроили как сравнение сложившихся у обучаемых представлений об оптимальном (по их рефлексивным оценкам) вариантах

дидактической коммуникации, т.е. «субъективной модели дидактической коммуникации» с их же рефлексивной оценкой реальной практики учебного взаимодействия.

Для экспликации последних была поставлена задача использования дополнительной методики, которая бы включала оценочные шкалы, касающиеся коммуникации с обучающими и с другими обучаемыми. В этой связи выбор был остановлен на конструктивистском тесте, характеризующемся неплохими психометрическими показателями и межкультурной адаптированностью, несмотря на спорность и некоторую контрнаучную «публицистичность» ряда теоретических положений самого направления конструктивизма в обучении [19].

Широкая практика использования и рестандартизации методики косвенным образом подтверждает ее содержательную и операциональную валидность. Будучи ориентированным на выявление представлений обучаемого, данная методика содержит ряд шкал, созвучных в своей формулировке интересующей нас проблеме дидактической коммуникации обучающего и обучаемого. Вопросы методики группируются по следующим шкалам:

- «Персональная релевантность» (субъективное чувство сопряженности пространства учебного взаимодействия с его содержательным аспектом и познавательными потребностями обучаемого);
- «Неуверенность» (субъективное отношение обучаемому к степени стабильности и догматичности учебного содержания, ощущение наличия или отсутствия комплиментарности между изучаемым содержанием и субъективным чувством познаваемости окружающей обучаемого действительности);
- «Критические суждения» (понимание обучаемым используемых в ходе дидактической коммуникации приемов и средств, степень мотивированности в выработке совместно с обучающим приемлемого диапазона средств коммуникации);
- «Распределенный контроль» (ощущение обучаемого, что он причастен к организации учебного взаимодействия, отношения с обучающими носит паритетный характер);
- «Коммуникация обучаемых» (ощущение обучаемым возможности коммуницировать с другими обучаемыми, чувство присутствия сети коммуникации в учебной группе).

Приведем текст опросника «Психологическая структура дидактической коммуникации», направленного на выявление рефлексивных представлений обучаемого о процессе дидактической коммуникации.

**Методика «Психологическая структура дидактической коммуникации»
(П. В. Меньшиков, 2018 год)**

1. Обучающему желательно заранее продумывать, каким должно быть занятие с учетом времени и места его проведения.
2. Один и тот же учебный материал учащимися может восприниматься по-разному в зависимости от того, где он преподносится и в какое время.
3. В ходе урока фактор времени определяет планы и действия обучающего.
4. У меня есть «любимые» и «нелюбимые» учебные помещения.
5. Время и место проведения занятия значимого влияния на его ход не оказывают.
6. Считаю, что существуют «удачные» и «неудачные» для объяснения обучаемым темы.
7. Подача материала сильно зависит от настроения обучаемых, их интересов и конкретных условий на занятии.
8. Объясняемый материал может послужить средством для установления более доверительных отношений с обучаемыми.
9. Для любого вида объясняемого материала надо искать способ его преподнесения.
10. Материал есть материал, и он напрямую не зависит от особенностей обучающего, обучаемого и условий работы.
11. Центральной фигурой при организации любого занятия является преподаватель.
12. Раз и навсегда заданной формы проведения занятия принципиально быть не может.
13. То, как организовано занятие, зависит от психологии педагога и обучаемых.
14. Схема организации занятия должна строиться на основе запросов обучаемых.
15. Организация занятия – второстепенный показатель по отношению к его содержательной стороне.
16. Способ воздействия на учеников предопределен конкретным материалом и условиями занятия.
17. Не существует универсального обучающего приема, педагог вынужден каждый раз искать что-то новое.
18. В задачу педагога входит использовать такие обучающие приемы, которые вызывают взаимодействие между самими учащимися.
19. Удачные обучающие приемы всегда соответствуют ожиданиям обучаемого.
20. Используемые педагогом обучающие приемы еще не показатель способности контактировать с аудиторией.

21. Успех взаимодействия на занятии определяется психологической совместимостью ученика и педагога.
22. Проведение занятий требует от педагога особых качеств личности.
23. Зная личностные особенности педагога и учеников, можно примерно предсказать ход и успешность занятия.
24. Любые индивидуальные особенности педагога и учащихся могут быть удачно использованы в ходе занятия.
25. Личностные особенности – только фон, на котором строятся взаимодействия и взаимоотношения педагога и учащихся.
26. Обучаемый всегда в состоянии почувствовать, как расположен педагог на занятии.
27. Ход предстоящего занятия никогда заранее не предусмотреть и мысленно не представить.
28. Те внутренние представления, которые сложились у ученика и педагога, определяют ход взаимодействия.
29. Педагогу неплохо было бы знать, как видится занятие «глазами учеников».
30. Существенного влияния на ход занятия представления педагога и учеников не оказывают.

Конструктивистский тест (CTLES)

Шкала «Персональная релевантность»

1. Я получаю знания, применимые за пределами учебной аудитории.
2. Мое обучение начинается с анализа проблем, лежащих в окружающей действительности.
3. Изучение проблем, лежащих в окружающей действительности – часть моей жизни.
4. Я на пути к лучшему пониманию проблем окружающей действительности вне учебной аудитории.
5. Я усваиваю интересную информацию и способы интерпретации явлений окружающей действительности.
6. То, что я изучаю, не связано с пониманием проблем окружающей действительности.

Шкала «Неуверенность»

7. Изучаемые мною концепции не в состоянии дать ответ по всем вопросам, с которыми я могу столкнуться.
8. С течением времени концепции меняются.
9. Область возможного использования теорий зависит от влияния ценностей и мнений.
10. Я за изучение различных концепций.
11. Я думаю, что следует использовать разные подходы для интерпретации явлений окружающей действительности.
12. Подходы к интерпретации явлений могут быть разнообразны.

Шкала «Критические суждения»

13. Для меня естественно задавать обучающему вопрос: «А зачем я должен это изучать?»
14. Для меня привычно спрашивать о методах, которыми меня обучают.
15. Мне естественно выразить недовольство тем, что мне не нравится в обучении.
16. Для меня нормально пожаловаться на то, что для меня создает преграды на пути к учению.
17. Для меня характерно стремление высказать свое мнение.
18. Я могу вести разговор о своих правах.

Шкала «Распределенный контроль»

19. Я помогаю обучающему планировать мое обучение.
20. Я помогаю обучающему в оценке моей успешности.
21. Я помогаю обучающему в выборе удачных для меня форм деятельности.
22. Я помогаю обучающему удачно выбрать время для моего обучения.
23. Я помогаю обучающему в решении относительно моей учебной активности.
24. Я помогаю обучающему на протяжении всего моего обучения.

Шкала «Коммуникация обучаемых»

25. У меня есть возможность вступать в коммуникацию с другими обучаемыми.
26. Я общаюсь с другими обучаемыми по поводу возникающих в учебе затруднений.
27. Я разъясняю другим обучаемым свое понимание ситуации и свои идеи.
28. Я прошу других обучаемых разъяснить их точку зрения.
29. Другие обучаемые просят меня разъяснить мои идеи.
30. Другие обучаемые разъясняют мне свои мысли.

Исследовательскую выборку составили студенты 2–3 курсов Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского (объем выборки 84 человека). Перед респондентами стояла задача оценить параметры дидактической коммуникации с обучающим с позиций субъективных предпочтений (в целях балансировки текст методики включал как утвердительные, так и негативные суждения) и дать психологическую оценку реального учебного взаимодействия.

По итогам анализа вариативности ответов для каждой из шкал методик можно проследить ряд интересных тенденций в рефлексировании обучаемыми своих субъективных представлений об «идеальных» и «реальных» аспектах дидактической коммуникации с обучаемым.

Результаты эмпирического исследования

Обратимся последовательно к анализу данных, полученных на основе каждой из методик. Исходя из предоставленных испытуемыми баллов, отражающих степень согласия с утверждениями опросника «Психологическая структура дидактической коммуникации», можно констатировать следующее. Максимальное количество положительных утверждений на уровнях «максимальное согласие» и «согласие на уровне выше среднего» набрала триада компонентов дидактической коммуникации: таких как модус пространства и времени (83%), учебное содержание (70%) и личностные особенности, референтные для процесса дидактической коммуникации (74%). Внутри данной триады по проценту ответов на уровне «максимальное согласие» лидирует содержательный аспект дидактической коммуникации (70%). Наибольшая вариативность ответов регистрируется в отношении такого компонента дидактической коммуникации, как модель организации учебного взаимодействия. Здесь и только здесь по данным, полученным в исследовании, имеют место все варианты ответов от «максимального согласия» до «отсутствия согласия». Именно в отношении данного аспекта дидактической коммуникации получен, хотя и сравнительно небольшой (5% по выборке) объем негативных ответов. К тому же структурно-организационный аспект дидактической коммуникации лидирует по проценту ответов, отразивших согласие с утверждениями на уровне «ниже среднего» (18%). Наиболее узкий диапазон ответов (только «согласие на уровне выше среднего» и «умеренное согласие») индуцировал рефлексивный аспект дидактической коммуникации.

Таким образом, если мы на основе полученных данных попытаемся реконструировать вышеупомянутую «субъективную модель дидактической коммуникации» наших испытуемых, то иерархия структурно-функциональных компонентов дидактической коммуникации в «желаемых» для обучаемого формах выглядит следующим образом:

- 1) содержательный аспект,
- 2) индивидуально-личностный аспект,
- 3) темпорально-топологический аспект,
- 4) интерактивный аспект,
- 5) структурно-организационный аспект,
- 6) рефлексивный аспект.

Оценка, осуществленная студентами в отношении реальной практики дидактической коммуникации, обнаруживает следующие тенденции. Наиболее высокие шкальные оценки получили «коммуникация обучаемых» (70%), «неуверенность» (65%) и «персональная релевантность» (65%). По балльным оценкам им значительно уступают шкалы «критические суждения» (ответы на уровне «максимальное согласие» и «согласие на уровне выше среднего» вообще отсутствуют) и «распределенный контроль» (21%). Лишь по этим двум шкалам регистрируются отрицательные ответы респондентов: 14% в отношении утверждений шкалы критические суждения и 22% для шкалы «распределенный контроль».

Выводы

В итоге можно сказать, что в своих субъективных оценках реального учебного взаимодействия наши испытуемые наиболее высоко отметили групповой модус дидактической коммуникации, что вполне подтверждается внешним критерием: сообщество обучаемых фактически представляет собой коммуникативную сеть, а их коммуникации не замыкаются на обучающем, напротив, в большей степени адресованы сокурсникам. Что наталкивает нас, как и многих иных современных исследователей образовательных процессов и результатов, на мысль о продуктивности сетевой дидактической коммуникации [16; 17; 22; 25]. Сошлемся здесь на мнение М.Р. Арпентьевой и многих других исследователей сетевого образования [2; 15; 20; 24; 27]. По их мнению, наиболее важный момент сетевого образования, а также конструктивистской модели образования в целом состоит в том, что дидактическая коммуникация предстает не как сопутствующий феномен взаимодействия обучающего и обучаемого по поводу учебного содержания, а как самоценная реальность, конструируемая обучающими и обучаемыми/обу-

чающимися при активном участии других акторов, стейкхолдеров – заинтересованных в решении проблем образования и достижении целей образования людей и групп (администрации, родителей, иных специалистов, поддерживающих систему образования и ее инфраструктуру).

Умеренное согласие высказано в отношении субъективного восприятия комплиментарности учебного содержания решаемым личностным и профессиональным задачам. И, наконец, с предыдущими шкалами резко контрастируют низкие оценки ощущения причастности к выработке приемлемого диапазона коммуникативных приемов и средств, довольно слабо выраженное желание внести критическую ноту в сложившиеся конвенциональные формы организации дидактической коммуникации с обучающим.

В целом по итогам анализа полученных эмпирических данных возникает ощущение определенной психологической отчужденности обучаемых от непосредственного участия в организации процесса дидактической коммуникации, ощущение переноса ими основной активности и инициативы в пространство собственного коммуникативного сообщества. В этой связи усматриваем определенную связь между разноречивостью и разнобразием в представлениях относительно структурно-организационного аспекта дидактической коммуникации и ощущением низкой вовлеченности в процесс дидактической коммуникации, психологической закрытости от активного участия в расширении ее диапазона и возможностей. Выражаем в этой связи надежду, что детальное психологическое исследование представлений обучаемых относительно желаемых параметров дидактической коммуникации будет способствовать лучшему пониманию особенностей их академического поведения в контексте современной парадигмы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арпентьева М. Р.** Метапознавательные структуры и понимание в дидактической коммуникации // Мир психологии. 2017. №2 (90). С. 186–198.
2. **Арпентьева М. Р.** Сетевая концепция в образовании // Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (5 апреля 2017 г., Борисоглебск, Воронежская область). Борисоглебск: Борисоглебский техникум промышленных и информационных технологий, Ритм, 2017. С. 5–14.
3. **Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В.** Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить / под ред. М. Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 426 с.
4. **Гуревич К. М.** Проблемы дифференциальной психологии. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1998. 384 с.
5. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с.
6. **Ляудис В. Я., Негурэ И. П.** Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
7. **Меньшиков П. В.** Феномен дидактической коммуникации: монография. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 326 с.
8. **Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.** Дидактическая коммуникация современные и классические исследования / под ред. М. Р. Арпентьевой. Toronto: Altaspera Publishing, 2018. 341 с.
9. **Психология и педагогика будущего: молодежный форсайт.** Молодежь и психология: идеи и проекты / под ред. М. Р. Арпентьевой и др. // Актуальные проблемы практической психологии. Выпуск 5. Канада, Торонто: Альтасфера, 2018. 504 с.
10. **Теория и практика развития современного образования в России:** коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. 548 с.
11. **Форсайт образования:** ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века. Коллективная монография / под ред. М. Р. Арпентьевой и др. // Актуальные проблемы практической психологии. Выпуск 4. Канада, Торонто: Альтасфера, 2018. 710 с.
12. **Хуторской А. В.** Метапредметный подход в обучении. М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. 73 с.
13. **Facilitating effective student learning through teacher research and innovation** / Edited by M. Zuljan and J. Vogrinc. Slovenia, Ljubljana: University of Ljubljana, 2010. 495 p.
14. **Barnett R.** Learning to work and working to learn // Supporting lifelong learning. Vol. 2: Organizing learning. London: Routledge Falmer, 2002. P. 7–20.
15. **Cormier D.** Rhizomatic Education: Community as Curriculum [Электронный ресурс] // Dave»s Educational Blog, 2008. URL: <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/> (дата обращения: 24.03.2019).

16. **Crouch C.H., Mazur E.** Peer instruction: Ten years of experience and results // *American Journal of Physics*. 2016. Vol. 9. P. 970–977.
17. **Downes S.** The Role of Open Educational Resources in Personal Learning [Электронный ресурс] // *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Athabasca: UNESCO, 2013. URL: <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=446> (дата обращения: 24.03.2019).
18. **Nabi A.E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey (CTLES); Development, Validation and Application // *The International Journal for Translation & Interpreting Research*. 2013. Vol. 5, No 2. P. 163–182.
19. **Pritchard A.** *Ways of Learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. New York: Routledge, 2013. 160 p.
20. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2005. Vol. 6 (2). P. 140–149.
21. **Rogoff B.** *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003. XIII+448 p.
22. **Siemens G.** Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [Электронный ресурс] // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. Vol. 2, №1. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (дата обращения: 24.03.2019).
23. **Stone C.A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? // *Context for learning. Sociocultural dynamic in children development* / E.A. Forman, N.M. Minick, C.A. Stone (Eds.). New York: Oxford University Press, 1993. P. 169–183.
24. **Tharp R.G., Gallimore R.** *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988. 340 p.
25. **Van Boxtel C., Van der Linden C., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge // *Learning and Instruction*. 2000. Vol. 10 (4). P. 311–330.
26. **Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J.** Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research // *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22 (3). P. 271–297.
27. **Wells G., Claxton G.** Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education // *Learning for life in the 21st century* / G. Wells, G. Claxton (Eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2002. P. 1–18.

REFERENCES

1. **Arpentieva M.R.** [Meta-cognitive structures and understanding in didactic communication]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2017, no. 2 (90), pp. 186–198. (in Russ.)
2. **Arpentieva M.R.** [Network concept in education] In: *Networking as a condition for the formation of a new quality of vocational education*. Collection of materials of the II All-Russian scientific-practical conference (April 5, 2017, Borisoglebsk, Voronezh Region). Borisoglebsk: Borisoglebsky College of Industrial and Information Technologies, Ritm Publishing House, 2017. P. 5–14. (in Russ.)
3. **Arpentieva M.R., Menshikov P.V.** [New investigations of the educational communication] Ed. M. R. Arpentieva. Kaluga, Tsiolkovskiy University Publishing house, 2017. 426 p. (in Russ.)
4. **Gurevich K.M.** [Differential psychology matters]. Voronezh: Moscow, Applied psychology institute Publ., 1998, 384 p. (in Russ.)
5. **Zimnyaya I.A.** [The key competences as the goal-oriented principles of the competence approach in the education]. Moscow, Research Centre of personnel training quality, 2004, 41 p. (in Russ.)
6. **Lyaudis V.Y., Negure I.P.** [Psychological principles of the literary speech training by the juniors]. Moscow, International pedagogical academy, 1994, 150 p. (in Russ.)
7. **Menshikov P.V.** [Phenomenon of the educational communication: monograph]. Kaluga, Tsiolkovski University Publ., 2017. 326 p. (in Russ.)
8. **Menshikov P.V., Arpentieva M.R.** [Didactic communication modern and classical research] / Ed. M. Arpentieva. Toronto: Altaspera Publishing, 2018. 341 p.
9. **Arpentieva M.R.** (ed.) *Psychology and pedagogy of the future: youth foresight. Youth and psychology: ideas and projects*. In: *Actual problem of the practical psychology*. Volume 5. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. 504 p. (Ser.)
10. **Nagornova A.Yu.** (ed.) [Theoretical basis and development of modern Russian education. Team's work]. Uljanovsk, Zebra Publ., 2017. 326 p. (in Russ.)
11. **Arpentieva M.R.** (ed.) *Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century* In: *Actual problem of the practical psychology*. Volume 4. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. 710 p.
12. **Khutorskoi A.V.** [Meta-subject approach in the education]. Moscow: Ejdos, Educational anthropology institute Publ., 2012, 73 p. (in Russ.)

13. **Zuljan M., Vogrinc J.** (ed.) *Facilitating effective student learning* through teacher research and innovation. Slovenia, Ljubljana: University of Ljubljana, 2010. 495 p.
14. **Barnett R.** Learning to work and working to learn. *Supporting lifelong learning, Vol. 2: Organizing learning*. London: Routledge Falmer, 2002, pp. 7–20.
15. **Cormier D.** Rhizomatic Education: Community as Curriculum. In: Dave's Educational Blog, 2008. Available at: <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/> (accessed March 24, 2019).
16. **Crouch C.H., Mazur E.** Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 2016, Vol. 9, pp. 970–977.
17. **Downes S.** The Role of Open Educational Resources in Personal Learning. *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Athabasca: UNESCO, 2013. Available at: <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=446> (accessed March 24, 2019).
18. **Nabi A.E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey (CTLES); Development, Validation and Application. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2013, vol. 5, no. 2, pp. 163–182.
19. **Pritchard A.** *Ways of Learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. New York, Routledge, 2013, 160 p.
20. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2005, vol. 6 (2), pp. 140–149.
21. **Rogoff B.** *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003, XIII+448 p.
22. **Siemens G.** Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005, vol. 2, no. 1. Available at: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (accessed March 24, 2019).
23. **Stone C.A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? In: E.A. Forman, N.M. Minick, C.A. Stone (Eds.) *Context for learning. Sociocultural dynamic in children development*. New York: Oxford University Press, 1993, pp. 169–183.
24. **Tharp R.G., Gallimore R.** *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988, 340 p.
25. **Van Boxtel C., Van der Linden C., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 2000, vol. 10 (4), pp. 311–330.
26. **Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J.** Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 2010, vol. 22 (3), pp. 271–297.
27. **Wells G., Claxton G.** Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. In: G. Wells, G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002, pp. 1–18.

Информация об авторах

Меньшиков Пётр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Разаина, e-mail: edeltanne@list.ru)

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Associate Professor at the Chair of Psychological Development and Education at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovskiy (Russian Federation, 248023, Kaluga, Razaina str., 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

Принята редакцией: 12.11.18

Received: November 12, 2018.