

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-24

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся

П. В. Меньшиков

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологического исследования субъективных представлений обучающихся относительно пространственно-временных характеристик дидактической коммуникации. Констатируется факт редкого обращения исследователей к этой проблеме, между тем как в практике обучения традиционные параметры пространства и времени учебного взаимодействия претерпевают существенные изменения. Обучающий как один из ключевых участников дидактической коммуникации в этой связи выступает распорядителем пространственно-временного ресурса учебного взаимодействия. Исходной теоретической установкой послужила идея о комплексном системном характере процесса дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебного взаимодействия и косвенно влияют на выбор обучающих форм и приемов воздействия. По итогам исследования констатируется высокий вес факторов пространства и времени учебного взаимодействия в представлениях обучающихся относительно дидактической коммуникации. Обучающими признается факт влияния пространственно-временных особенностей учебного взаимодействия на процесс восприятия обучаемыми предметного содержания и на саму организационную схему взаимодействия с обучаемыми. При этом представления о факторе времени по выборке обучающихся более однородны по сравнению с субъективной оценкой пространства учебного взаимодействия.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, пространственные и временные модулы дидактической коммуникации, «дидактический треугольник», «дидактический пятиугольник», организационная форма учебного взаимодействия

Для цитирования: Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 243–249. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-24>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-24
Full Article

Space and time of the didactic communication in reflexive representations of teachers

Menshikov, P. V.

*K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University,
Kaluga, Russian Federation
e-mail: edeltanne@list.ru*

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological research of subjective representations of teachers regarding the space-time characteristics of didactic communication. It states The fact of rare reference of researchers to this problem, while in teaching practice the traditional parameters of space and time of educational interaction are undergoing significant changes. The teacher as a key participant in didactic communication acts as a manager of the space-time resource of educational interaction in this regard. The initial theoretical setting is the idea of a complex systemic nature of the of didactic communication process, where the spatio-temporal characteristics are associated with the organization of educational interaction and indirectly affect the choice of forms and methods of influence by a teaching person. The study results note a high weight of the space and time factors of educational interaction in the subjective representations of teachers regarding didactic communication. The teaching staff recognizes the fact of influencing spatial-temporal features of educational interaction on the student perception process of the subject content and organizational scheme of interaction with students. At the same time, the subjective ideas about the time factor as a whole for the sample of trainers are more coherent compared to the subjective assessment of the factor of the educational interaction space.

Keywords: didactic communication, spatial-temporal modes of didactic communication, didactic triangle, didactic pentagon, organizational form of educational interaction

Citation: Menshikov, P. V. [Space and time of the didactic communication in reflexive representations of teachers]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 243–249.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-24>

Введение. В современной практике преподавания большое значение по праву имеет вопрос об эффективности межличностных, социальных и информационных взаимодействий, которыми в ходе изложения учебного содержания обмениваются обучаемый и обучающий, будучи ключевыми участниками дидактической коммуникации [1–5]. В этой связи особый интерес приобретает изучение психологических факторов, обуславливающих этот сложный и динамичный комплекс взаимодействий [6–10]. В числе таковых можно указать категории пространства и времени учебного взаимодействия, субъективно воспринимаемые и рефлекслируемые участниками дидактической коммуникации [11; 12].

Важное обстоятельство, долгое время ускользавшее от внимания исследователей, заключается в том, что, будучи рассмотрено безотносительно к пространственно-временным характеристикам, любое учебное взаимодействие предстает в «снятом», «выхоленном» виде, поэтому бывает трудно понять психологическую подоплеку его высокой или, наоборот, низкой эффективности.

Пространственно-временные координаты учебного взаимодействия выглядят порой так мнимо «очевидными» и «сами собой разумеющимися», что принимаются во внимание обучающим не на этапе прогнозирования и планирования дидактической коммуникации, а с некоторым опозданием, уже как факторы ситуативного реагирования по ходу реализующегося учебного взаимодействия. Было бы некорректным утверждать, что психология оставляет в стороне категории пространства и времени, обращаясь к анализу механизмов дидактической коммуникации.

Теоретические отсылы к значимости пространства и времени для учебного взаимодействия, безусловно, имеются, но их все еще нельзя назвать обладающими статусом полномасштабной исследовательской задачи. Так, в частности, теории коммуникации оперируют категориями пространства и времени, рассматривая их в качестве модусов коммуникативного процесса. Само понятие «коммуникативная личность» включает три психологических измерения: опыт прошлых коммуникаций,

актуальные для данного отрезка времени стратегии взаимодействия с другими личностями и группами, а также прогнозирование предстоящих актов коммуникации. Все три психологических измерения равноценны и обуславливают неповторимое своеобразие коммуникативного поведения личности [13].

К анализу психологического пространства исследователи в области коммуникации также проявили интерес, когда перестали рассматривать личность как феномен «метафизический» и «внезаходимый». В этой связи можно указать на серьезный вклад гештальт-психологии в разработку вопроса о временной перспективе личности и роли психологического пространства в процессах обучения [14]. Со времен известных экспериментов К. Левина и его школы последователями гештальт-психологического подхода была уточнена и детализирована структура психологического пространства обучения, особенно с учетом меняющихся традиций в практике обучения. Не следует также забывать важного обстоятельства: коль скоро речь идет о психологическом влиянии факторов пространства и времени на особенности протекания дидактической коммуникации, параметры «пространство» и «время» всегда выступают для непосредственных участников дидактической коммуникации в субъективном преломлении, то есть отражаются в рефлексивных представлениях обучающего и обучаемого. В целях большей наглядности изобразим свое понимание довольно сложного процесса функционирования пространственно-временных характеристик в общей структуре дидактической коммуникации.

При рассмотрении учебного взаимодействия пользуется вниманием исследователей модель «дидактического треугольника», включающая: 1) обучающего, 2) обучаемого, 3) дидактическое содержание. Мы склонны придерживаться той точки зрения, что помимо прочих моделей учебного взаимодействия есть смысл вести речь о своего рода «дидактическом пятиугольнике»: 1) обучающий, 2) обучаемый, 3) дидактическое содержание, 4) учебное время, 5) учебное пространство.

В этой связи необходимо отметить, что такой компонент дидактической коммуникации, как ее «содержание» в сложившейся практике учебного взаимодействия по вполне очевидным и понятным причинам принято абсолютизировать, и, как следствие того, отрывать от других аспектов сложного и многомерного феномена дидактической коммуникации. Расхожей выйдет следующая ситуация: обучающий ошибся в планировании и предполагал «дать больше материала», нежели позволяет временной ресурс, или допустил серьезные траты времени и «не уложился с запланированным материалом». В этой ситуации частым исходом является резкое ускорение темпа учебного взаимодействия,

бессознательный переход обучающего на новый, в данном случае авральный, режим интеракции с обучаемым, сужение коммуникации с обучаемыми до ее монологических форм и как результат – психологическое обеднение учебного взаимодействия, «прогон материала». Не лучше выглядит и ситуация, когда обучающий ошибся в планировании «в противоположном смысле»: предполагаемое учебное содержание оказалось изложенным раньше, нежели должен завершиться заданный отрезок учебного взаимодействия. Следствием может выступить неоправданное замедление темпа учебного взаимодействия, «растягивание» интеракций, заполнение возникшей временной лакуны непродуктивными формами коммуникации, субъективное ощущение «вымученности, тягучести» учебного взаимодействия. Две вышеуказанные ситуации роднит общая тенденция: учет временных параметров дидактической коммуникации по остаточному принципу, недоучет ритма интеракций и субъективного временного ритма, которого привыкли придерживаться как обучаемые, так и обучающий.

Пространство учебного взаимодействия также напоминает о себе многочисленными эффектами, в целом знакомыми практикующим педагогам. Прежде всего хотелось бы указать на ряд ритуализированных локусов учебного пространства: «задние ряды» («Камчатка», у ряда народов – «ослиная скамья») и «первые ряды». Психологическая первопричина здесь такова: чем дальше, тем физически и психологически дальше от активной дидактической коммуникации с обучающим. Иными словами, «задние ряды» обычно обживаются обучаемыми, предпочитающими другие, нежели дидактическая, формы коммуникации и имеющие установку на физическое и психологическое отдаление от дидактической коммуникации; на первых же рядах чаще можем увидеть обучаемых, не только психологически, но и физически настроенных (по причине лучшей слышимости и лучшего обзора) на продуктивное учебное взаимодействие.

Пространство «доски» зачастую ассоциируется с фокусом коллективного порицания за плохой ответ и форумом для успешных обучаемых, что находит свое отражение в таких, например, исторически устойчивых конструкциях школьной лексики, как «вызвать к доске», «плавать у доски». Неослабевающая близость контроля со стороны обучающего, отсутствие группы поддержки из числа обучаемых и усиленный элемент публичности, форумности ответа делают пространство учебной доски менее психологически комфортным в представлениях обучаемых [15].

В идеальном варианте, при высокой коммуникативной компетентности обучающего и развитом воссоздающем воображении у обучаемых дидактическая коммуникация для данного учебного

содержания могла бы в равной мере успешно осуществляться в самых разнообразных пространственных координатах, чего в массовой практике обучения, надо признаться, не наблюдается.

Преобладающим является пространственный локус предметного кабинета (например, физики, истории и др.), оснащенный год от года модернизируемыми средствами стимулирования воссоздающего воображения обучаемого (и служащими порой для стихийного возникновения нестандартных форм коммуникации: например, обыгрывание экспонатов в кабинете биологии или проделки с портретами классиков в кабинете литературы).

Учебное взаимодействие в других пространственных локусах (как то, например, рекреация, столовая, объекты природы, музеи и др.) практикуется значительно реже и лишь в качестве дополнения к традиционному пространственному локусу дидактической коммуникации. Определенные ограничения и специфический характер дидактической коммуникации порой бессознательно подчеркиваются обучающими, упоминающими о том, что «придет время, когда поймете, о чем шла речь на занятии», «в будущем скажете спасибо» и т. д. и о «реальной жизни за пределами учебной аудитории, которая гораздо сложнее и многообразнее, чем себе на данный момент представляют обучаемые».

Активное внедрение в практику обучения персональных компьютеров и цифровых технологий не решило проблему психологически эффективного использования ресурсов пространства и времени учебного взаимодействия, а, скорее, привнесло новые вопросы. На смену традиционному фиксированному времени учебного взаимодействия и фокусированному пространству благодаря новым обучающим технологиям грядет нефиксированное время и распределенное пространство, что также должно попасть в поле зрения исследователей-психологов. Суммируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть первостепенность исследования проблемы пространственно-временных модусов дидактической коммуникации для современной практики образования.

Постановка задачи. Основную задачу нашего исследования определило намерение выяснить, каким образом модусы «пространство» и «время» дидактической коммуникации отражены в рефлексивных представлениях обучаемых; в какой мере они принимаются во внимание обучающими при выстраивании дидактической коммуникации.

Методика и методология исследования. За основу нами была взята теоретическая модель, интерпретирующая дидактическую коммуникацию как априорно ценный (безотносительно к академической успешности) и организованный по определенной схеме процесс взаимодействия

обучаемого и обучающего посредством дидактического содержания, осуществляемый в координатах пространства и времени и отраженный в рефлексивных представлениях его участников.

В логике этой модели мы исходили из предположения о связи пространственно-временных модусов дидактической коммуникации с другими ее структурно-функциональными составляющими. Речь идет о такого рода функциональных связях в структуре дидактической коммуникации, как:

– сопряженность пространственно-временных модусов учебного взаимодействия с дидактическим содержанием, опосредствующим коммуникацию обучающего и обучаемого;

– роль пространственно-временных характеристик в выборе формы организации учебного взаимодействия обучающего и обучаемого;

– влияние учебного пространства и времени на выбор интерактивных средств дидактической коммуникации обучающего и обучаемого;

– мера соответствия пространственно-временных модусов учебного взаимодействия индивидуально-личностным особенностям обучающего и обучаемого, референтным для процесса дидактической коммуникации;

С целью получения эмпирических данных нами была разработана методика опросного типа, направленная на изучение представлений обучающего о пространственно-временных модусах дидактической коммуникации.

Во избежание синкретичных и малосопоставимых суждений о времени и пространстве дидактической коммуникации, которые допускали бы не вполне точные интерпретации, мы попросили испытуемых выразить степень согласия с уже сформулированными позициями методики, разработанными на основе авторской модели дидактической коммуникации. Испытуемых просили выразить согласие (несогласие) со следующими тезисами:

1) время и место проведения занятия значимого влияния на его ход не оказывают;

2) заранее продумываю, каким должно быть занятие с учетом времени и места его проведения;

3) один и тот же учебный материал может по-разному восприниматься учащимися в зависимости от того, где он преподносится и в какое время;

4) в ходе занятия фактор времени определяет планы и действия обучающего;

5) в силу индивидуальных особенностей у обучающихся и обучаемых есть «любимые» (предпочитаемые) и «нелюбимые» (избегаемые) учебные пространства.

Выборку респондентов составили практикующие педагоги школ города Обнинска Калужской области (специализация – педагогика начального образования). Выборка респондентов была относительно однородна по социально-психологическим

и профессиональным параметрам. В исследовании приняло участие 5 групп респондентов (общий объем выборки составил 81 человек).

Результаты эмпирического исследования. Обратимся к анализу полученных результатов. Пространственно-временные характеристики в каждой группе отмечены респондентами как один из ключевых ориентиров дидактической коммуникации. Большинство обучающихся пространство и время рассматривается в числе основных и продумываемых заранее параметров предстоящего учебного взаимодействия. Также практически единодушно респондентами подтверждается референтное значение пространственно-временных модусов для раскрытия самого содержания дидактической коммуникации. Этот результат корреспондирует с отвержением ими тезиса о несущественности пространства и времени для процесса дидактической коммуникации.

По остальным позициям опросника эмпирические результаты менее однозначны. Так, респонденты в своих рефлексивных представлениях признают роль временного фактора в организации процесса дидактической коммуникации, но мера согласия по группам варьирует от безоговорочного признания этого влияния (100 %) до умеренного согласия (66,7 %). Наиболее варьируют результаты, касающиеся представлений о влиянии пространственного модуса на процесс дидактической коммуникации (согласие с тезисом об индивидуальной психологической избирательности к учебному пространству лежит в континууме от минимального (22,2 %) до значимого (83,3 %)).

Считаем, что большая согласованность представлений обучающихся относительно временного модуса дидактической коммуникации по сравнению с ее пространственным модусом не артефакт, а определенная тенденция, поддающаяся рациональному психологическому объяснению: по сложившейся практике обучающий, как правило, не свободен в выборе пространства учебного взаимодействия, хотя таковое может варьировать в очень широких пределах характеристик, например, от аудитории, рассчитанной на публичные выступления, до пространств, благоприятствующих использованию обширного репертуара способов взаимодействия с обучаемыми. В большинстве случаев приходится вести речь лишь о талантливой, умелой адаптации обучающим пространства для целей дидактической коммуникации [15; 16]. К сожалению, эти спонтанные стратегии, к которым прибегает обучающий,

осуществляя подобную адаптацию, еще не стали объектом научной рефлексии и не нашли должного отражения в техниках организации дидактической коммуникации.

В отношении же времени учебного взаимодействия ситуация несколько иная, хотя и она не лишена своих внутренних парадоксов и противоречий. По сложившейся традиции внешние временные рамки учебного взаимодействия устанавливает не сам обучающий, а лица (или социальные институты), администрирующие процесс дидактической коммуникации. В той же мере это относится и к частоте актов учебного взаимодействия, то есть самого ритма дидактической коммуникации. Но в рамках этого конкретного отрезка учебного взаимодействия по традиции обучающий волен распоряжаться временем все же по своему усмотрению, сообразно поставленным дидактическим целям и особенностям контингента обучаемых [17–19]. Отсюда, по-видимому, из психологической иллюзии подконтрольности времени учебного взаимодействия и проистекает больший вес фактора «времени» по сравнению с фактором «пространства» в рефлексивных представлениях обучающихся. К тому же и традиционные методические предписания, на которые привык ориентироваться обучающий «средней руки», как правило, включают пункты, касающиеся грамотного использования учебного времени, но нечувствительны к конкретным условиям пространства, в котором разворачивается процесс дидактической коммуникации [20–24].

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1) в структуре рефлексивных представлений обучающихся модусы «пространства» и «времени» оцениваются как значимые условия эффективности дидактической коммуникации;

2) «пространство» и «время» учебного взаимодействия соотносятся обучающими с содержанием и организационной формой дидактической коммуникации;

3) в отношении категории «времени» учебного взаимодействия сравнительно с категорией «пространства» по выборке обучающихся получены более согласованные ответы, что обусловлено влиянием традиционной образовательной практики, создающей у обучающего «иллюзию подконтрольности» учебного времени и ощущение некоторой «вторичности» пространства учебного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cole M., Wertsch J. V. Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 1996, vol. 39, no. 5, pp. 250–256.

2. Lave J., Wenger E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003. 138 p. DOI:10.4324/9781912281039.

3. 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.
4. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. 448 p.
5. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998. 318 p.
6. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. № 3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306.
7. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session // *Astra Salvensis – Revistă de Istorie și Cultură*. 2018. Vol. 6, suppl. 2. P. 645–663.
8. Tharp R. G., Gallimore R. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. 340 p.
9. 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.
10. Wells G., Claxton G. Introduction: sociocultural perspectives on the future of education // *Learning for life in the 21st century*. Oxford : Blackwell, 2002. P. 1–18.
11. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 426 с.
12. Меньшиков П. В. Психология учебного взаимодействия. Санкт-Петербург : Лань, 2021. 256 с.
13. *Жизненное пространство в психологии* / под ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. 532 с.
14. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург : Сенсор, 2000. 368 с.
15. Прихожан А. М. Но самое страшное место – у доски // *Первое сентября*. 2005. № 38. С. 2.
16. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // *Мир образования – образование в мире*. 2008. № 1. С. 182–194.
17. Петровский А. В. *Психология и время*. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 448 с.
18. Cuc M. C. Ways to streamline didactic communication // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 92. P. 225–230.
19. Augustsson G., Boström L. Teachers' leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research // *Acta Didactica Norge*. 2016. Vol. 10, № 3, art. 7. P. 1–19.
20. Alvarez de Arcaya H. Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje // *Revista de Educación*. 2014. № 334. P. 21–32.
21. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. 424 с.
22. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация современные и классические исследования. Toronto : Altaspera, 2018. 341 с.
23. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles // *Advances in Social Science Education and Humanities Research*. 2018. Vol. 198. P. 146–153.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // *MATEC Web Conference*. 2018. Vol. 158. Art. 01004. P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815801004>.

REFERENCES

1. Cole M., Wertsch J. V. Beyond the individual – social development in disability and social development. *Human Development*, 1996, vol. 39, no. 5, pp. 250–256.
2. Lave J., Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1998, 318 p.
3. Robbins J. Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2005, vol. 6, no. 2, pp. 140–149.
4. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2003, 448 p.
5. Wenger E. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003. 138 p.
6. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. New educational practices in the context of a communicative approach. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306. (In Russ.)
7. Arpentieva M. R., Geraskina P. B., Lavrinenko S. V., Zalavina T. Y., Kamenskaya E. N., Tashcheva A. I. Directions of psychological research of academic session. *Astra Salvensis – Revistă de Istorie și Cultură*, 2018, vol. 6, suppl. 2, pp. 645–663.
8. Tharp R. G., Gallimore R. *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in the social context*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1988. 340 p.
9. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 2010, vol. 22, no. 3, pp. 271–297.
10. Wells G., Claxton G. Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. *Learning for life in the 21st century*. Oxford, Blackwell, 2002, pp. 1–18.
11. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to teach*. Kaluga, K. Tsiolkovsky Kaluga State Univ., 2017. 424 p. (In Russ.)

12. Menshikov P. V. *Psychology of educational interaction*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 256 p. (In Russ.)
13. Grishina N. V., Kostromina S. N. (eds.) *Living space in psychology*. Saint Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 2020, 532 p. (In Russ.)
14. Levin K. *Field theory in social sciences*. Saint Petersburg, Sensor, 2000, 368 p. (In Russ.)
15. Prikhozhan A. M. But the most terrible place is at the blackboard. *The 1st of September*, 2005, no. 38, p. 2. (In Russ.)
16. Oleshkov M. Y. Didactic communicative situation: the problem of modeling. *World of education – education in the world*, 2008, no. 1, pp. 182–194. (In Russ.)
17. Petrovsky A. V. *Psychology and time*. Saint Petersburg, Piter, 2007, 448 p. (In Russ.)
18. Cuc M.C. Ways to streamline didactic communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 92, pp. 225–230.
19. Augustsson, G., Boström, L. Teachers' leadership in the didactic room: a systematic literature review of international research. *Acta Didactica Norge*, 2016, vol. 10, no. 3, art. 7, pp. 1–19.
20. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to learn*. Kaluga, K. Tsiolkovsky Kaluga State Univ., 2017, 424 p. (In Russ.)
21. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. *Didactic communication modern and classical research*. Toronto, Altaspera, 2018, 341 p. (In Russ.)
22. Alvarez de Arcaya H. Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 2014, no. 334, pp. 21–32.
23. Bogomolova E. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Zalavina T. Yu. The ability to learn and ability to teach: learning and teaching styles. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 146–153.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference*, 2018, vol. 158, art. 01004, pp. 1–5.

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Разина, д. 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-275>

Статья поступила в редакцию 01.03.21

После доработки 17.05.21

Принята к публикации 21.05.21

Information about the author

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development and Education Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48, Razin Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5670-2755>

The paper was submitted 01.03.21

Received after reworking 17.05.21

Accepted for publication 21.05.21