

УДК 159.98

СОВРЕМЕННЫЕ МОДИФИКАЦИИ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

П. В. Меньшиков

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема исследования дидактической коммуникации обучающегося и обучающего в аспекте конструктивистского подхода. Целью работы выступила апробация методики П. Тейлора – Б. Фрейзера – Д. Фишера применительно к выборке русскоязычных обучаемых. Приведены сравнительные характеристики традиционной и конструктивистской моделей дидактической коммуникации, а также данные, касающиеся апробации конструктивистского теста П. Тейлора.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, конструктивистский подход, тест CTLES, представления обучающегося о параметрах дидактической коммуникации.

Для цитаты: Меньшиков П. В. Современные модификации конструктивистского подхода в контексте исследований дидактической коммуникации // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3594–3600. DOI: 10.15372/PEMW20200122

DOI: 10.15372/PEMW20200122

MODERN MODIFICATIONS OF THE CONSTRUCTIVIST APPROACH IN THE CONTEXT OF DIDACTIC COMMUNICATION RESEARCH

Menshikov, P. V.

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

Abstract. The article is dedicated to the study of educational communication between the teacher and the trainee on the basis of the constructivist approach. The aim of the work was the approbation of the P. Taylor-B. Fraser-D. Fisher's method with reference to the sample of Russian-speaking trainees. The comparative characteristics of the traditional and constructivist models of didactic communication, as well as the data relating to the approbation of the P. Taylor's constructivist test, are presented.

Keywords: educational communication, constructivist approach, CTLES, trainee's notions about the educational communication.

For quote: Menshikov P. V. [Modern modifications of the constructivist approach in the context of didactic communication research]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3594–3600. DOI: 10.15372/PEMW20200122

Введение. Среди наиболее влиятельных подходов, в рамках которых предложены объяснительные схемы для анализа реалий практики обучения, не последнее место занимает конструктивистский подход [1; 2; 3; 4]. Для человека, еще не знакомого с данным подходом, суть конструктивизма, в том числе в сфере обучения и педагогической действительности, исчерпывающе отражают основные постулаты.

1. Процесс обучения основан на информации об окружающей действительности, получаемой от наставников и из собственного опыта обучающегося; если новая идея не укладывается в познавательные рамки, обучаемый должен ее постараться реконструировать.

2. В интерпретации явлений окружающей действительности следует различать личностный и социальный аспекты. Социальный аспект связан с обобщением опыта взаимодействия с миром физических предметов и общественными группами, личностный аспект охватывает опыт интеракций с другими личностями.

3. Знание, передаваемое обучаемому, конструируется как «консенсус» внутри группы обучающихся и соотносится с нормами и ценностями этой группы.

4. Вопрос о «истинности» сообщаемого обучаемому знания не может быть решен однозначно, можно лишь говорить о различных интерпретациях окружающей действительности.

Традиционная модель дидактической коммуникации критикуется сторонниками конструктивистского подхода по двум основным пунктам:

1) трансмиссионный характер активности обучающего (то есть главная направленность на процесс передачи учебного содержания, без вовлечения обучаемого в процесс со-творчества, со-авторства и конструирования представлений о социальной реальности);

2) пассивная эпистемологическая установка обучаемого: обучаемый как реципиент знания, сконструированного сообществом обучающихся и воспринятого на веру, без критической оценки и должного осмысления.

В вопросе о степени познавательной свободы обучаемого и границах ответственности обучающего конструктивистский подход распадается на ряд направлений мысли: от умеренного социального конструктивизма до радикального конструктивизма. Если первый лишь усиливает момент релятивности в оценке педагогических явлений и настаивает на большем учете позиций обучаемого, то второй размывает какие-либо субординационные отношения в системе: обучающий-обучаемый и ратует за выстраивание нового типа дидактической коммуникации, жестко не привязанной к традиционной ее модели [5; 6; 7; 8]. На практике обучающему желательно проявить активность в следующих направлениях (сознательно избегаем слова «требуется», поскольку данная лексика противоречила бы духу и букве самого конструктивистского подхода):

1) выстраивать коммуникацию с обучаемым на принципах со-авторства и совместного конструирования знания (в перспективе: модели действительности);

2) рассматривать личность самого обучаемого как определенную «социальную конструкцию»;

3) способствовать формированию коммуникативной сети в ученической группе, направленной на совместное исследование и построение модели окружающей действительности;

4) поощрять критические высказывания обучаемого, его оценки и взаимные оценки в процессе исследования окружающей действительности;

Надо отдать должное разработчикам конструктивистского подхода, поскольку сама схема дидактической коммуникации, которую он декларирует в качестве оптимальной, неплохо конкретизирована. А именно, для обучающего в контексте «конструктивистского занятия» было бы желательно опираться на следующие ориентиры:

Целью нашей работы выступила апробация методики П. Тейлора – Б. Фрейзера – Д. Фишера применительно к выборке русскоязычных обучаемых.

Основные результаты исследования. Дидактическая коммуникация выступает не как сопутствующий феномен взаимодействия обучающего и обучаемого по поводу учебного содержания, а как определенная самоценная реальность, конструируемая самим обучаемым при активном участии обучающего. Усваиваемая информация рассматривается как исходный материал для подобного конструирования, а посему не может приниматься в качестве вне-личностного и вне-временного эталона. Поэтому процесс работы по принятию обучаемым дидактического содержания следует выстраивать в логике поиска, открытого дискурса, поощрения критических суждений обучаемого и его оценивающей активности в отношении окружающей действительности. Насколько учебное содержание поддается именно такому стилю его подачи и интерпретации – вопрос остается спорным, открытым и до сего момента решаемым лишь отчасти на уровне отдельных программ и методических разработок. Общей убедительной теории сообщения учебного содержания сторонниками конструктивистского подхода, на наш взгляд, к настоящему времени еще не создано.

Системой образования Российской Федерации идеи конструктивистского подхода в такой мере, как в ряде зарубежных стран, не восприняты, несмотря на то обстоятельство, что в монографических научных работах, посвященных конструктивизму в обучении, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, наряду с работами Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, интерпретируется как образчик социального конструктивизма [9; 10; 11; 12].

Нельзя не упомянуть и критические высказывания в адрес данного подхода. Основные «линии обвинения» конструктивизма можно суммировать в следующих тезисах:

1) конструктивистский подход несколько утрирует представление о любом формально-ролевом взаимодействии обучающего и обучаемого как о нечто архаичном, подлежащем устранению или по крайней мере модернизации, что, по-видимому, действительности во всей ее сложности не соответствует;

2) сторонники конструктивизма в обучении имеют довольно смутные представления о практической реализации выдвинутых ими же постулатов;

3) существуют определенные сомнения в том, смогут ли обучаемые в силу возрастных особенностей правильно выбрать ориентиры для обучения и социализации в позитивном ключе, а, стало быть, «сконструировать» для себя модель реальности адаптивного и творческого типа.

Подобные критические замечания мы можем встретить в работах представителей немецкой «коммуникативной дидактики», близкой идеям конструктивизма в обучении.

Кроме того, конструктивистские проблемы дидактического взаимодействия так или иначе становятся важными компонентами многих современных исследований, в более или менее явном виде [13; 14; 15], в том числе в наших собственных исследованиях [16; 17; 18].

Оставляя пока в стороне вопрос о должной теоретической обоснованности конструктивистского подхода, укажем на попытку практического использования его идей применительно к оценке субъективных представлений обучаемых. Речь, в частности, идет о прошедшем практическую апробацию в целом ряде европейских и азиатских стран так называемом Constructivist Translation Environment Survey (CTLES) (другое название – тест П. Тейлора-Б. Фрейзера-Д. Фишера) [3; 4].

Будучи ориентированным на выявление представлений обучаемого, данная методика содержит ряд шкал, созвучных в своем звучании интересующей нас проблеме дидактической коммуникации обучающего и обучаемого. Вопросы методики группируются по следующим шкалам:

- 1) «Персональная релевантность»
- 2) «Неуверенность»
- 3) «Критические суждения»
- 4) «Распределенный контроль»
- 5) «Коммуникация обучаемых»

Несмотря на то что стандартизация конструктивистских методик на отечественной выборке – дело будущего, данная методика может быть использована в решении прикладных вопросов, касающихся исследования субъективных представлений обучаемых о их познавательном окружении и характеристиках дидактической коммуникации. Выборку наших респондентов составили студенты 3 курса Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (общее число опрошенных 65 человек). Полученные результаты по выборке опрашиваемых представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса выборки студентов с использованием методики П. Тейлора-Б. Фрейзера-Д. Фишера (Taylor, P., Fraser, B., & Fisher, D.).

Шкалы методики	Результаты по выборке респондентов (% утвердительных ответов)
<p style="text-align: center;">Персональная релевантность</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>73,7</p> <p>73,7</p> <p>31,6</p> <p>68,4</p> <p>68,4</p> <p>5,3</p>
<p style="text-align: center;">Неуверенность</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>52,6</p> <p>68,4</p> <p>63,1</p> <p>73,7</p> <p>68,4</p> <p>78,9</p>

Критичность мышления	
13. Для меня естественно задавать обучающему вопрос: «А зачем я должен это изучать?»	73,7
14. Для меня привычно спрашивать о методах, которыми меня обучают.	47,4
15. Мне естественно выразить недовольство тем, что мне не нравится в обучении.	26,3
16. Для меня нормально пожаловаться на то, что для меня создает преграды на пути к учению.	31,6
17. Для меня характерно стремление высказать свое мнение.	52,6
18. Я могу вести разговор о своих правах.	31,6
Распределенный контроль	
19. Я помогаю обучающему планировать мое обучение.	15,8
20. Я помогаю обучающему в оценке моей успешности.	31,6
21. Я помогаю обучающему в выборе удачных для меня форм деятельности.	31,6
22. Я помогаю обучающему удачно выбрать время для моего обучения.	26,3
23. Я помогаю обучающему в решении относительно моей учебной активности.	26,3
24. Я помогаю обучающему на протяжении всего моего обучения.	57,9
Коммуникация обучаемых	
25. У меня есть возможность вступать в коммуникацию с другими обучаемыми.	73,7
26. Я общаюсь с другими обучаемыми по поводу возникающих в учебе затруднений.	63,1
27. Я разъясняю другим обучаемым свое понимание ситуации и свои идеи.	68,4
28. Я прошу других обучаемых разъяснить их точку зрения.	57,9
29. Другие обучаемые просят меня разъяснить мои идеи	57,9
30. Другие обучаемые разъясняют мне свои мысли.	57,9

Как видно из полученных и приведенных нами эмпирических данных, познавательное окружение и аспекты дидактической коммуникации нашими респондентами были оценены неоднозначно и, хотя на сравнительно небольшой выборке опрошенных неправомерно было бы делать выводы об общих тенденциях, касающихся субъективных представлений обучаемых в целом, применительно к данным группам в прикладных целях можно сделать ряд эмпирических умозаключений. А именно, респондентами довольно когерентно и высоко была оценена возможность образования дополнительных линий коммуникации в рамках процесса обучения (сравнительно с другими шкалами высокие показатели по шкале «Коммуникация обучаемых»). В той же мере согласованно наши опрошенные выразили свое субъективное отношение к идее «непреложности» и «незыблемости» изучаемого учебного содержания, обнаружив большую склонность к релятивности рассматриваемых теорий и концепций (в духе конструктивистского подхода). В то же время бросается в глаза общий низкий показатель утвердительных ответов на пункты из шкалы «Распределенный контроль». По шкалам «Персональная релевантность» и «Критические суждения» получены менее однозначные и согласованные суждения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Дискуссионная по сути идея конструктивистского подхода о необходимости реконцептуализации традиционной модели дидактической коммуникации может и должна быть объектом будущих эмпирических исследований.

2. Методика Б. Фрейзера – Д. Фишера – П. Тейлора (еще не нашедшая широкого использования в практике отечественных исследований) в части своей текстуально-содержательной составляющей оказывается полезной для прикладных исследований, касающихся оценки обучаемыми параметров познавательного окружения и дидактической коммуникации.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика П. Тейлора «Исследование конструкторивистской среды обучения» (Constructivist Learning Environment Survey – CLES)

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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милутиновић, Ј. Социјални конструкторивизам у области образовања и учења // Зборник Института за педагошка истраживања. Број, 2011. Vol. 2. Br. 177–194.
2. Nabi A. E. Constructivist Translation Classroom Environment Survey// The International Journal for Translation & Interpreting Research. 2013. Vol. 5 (2). 1 August. P. 163–186. DOI:10.12807/ti.105202.2013.a10
3. Taylor S. Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study // International Journal of Sciences: Basic and Applied Research. 2018. Vol. 37 (2). P. 216–222.
4. Taylor P., Fraser B., Fisher D. Monitoring the development of constructivist learning environments. Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO, 1993.

5. **Stojanov D.** Konstruktivizam kao paradigma // Institut za pedagoška istraživanja, Beograd. 2005. Vol. 3.
6. **Spaić N.** Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave // Pedagogija. Beograd, 2007. Vol. LXII. Br. 4.
7. **Đorđević J.** Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju // Pedagoška stvarnost. Novi Sad, 2009. Vol. 50. Br. 9–10.
8. **Štefanc D., Muršak J.** Konstruktivizem in pedagogika // Sodobna pedagogika. Ljubljana 2008. Br. 4.
9. **Выготский Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3. 368 с.
10. **Lave J., Wenger E.** Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. UK, 2003. 138 p.
11. **Moll L. C.** Vygotsky and Education. New York: Routledge, 2014. 173 p.
12. **Wenger E.** Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. UK, 1998. 318 p.
13. **Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В.** Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. №3. С. 1179–1185. DOI: 10.15 372/PEMW20 170 306
14. **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 (review of history and culture). Salva, 2018. Year VI. Supplement 2. P. 645–663
15. **Vogomolova 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 (ASSEHR). Paris, France, Amsterdam, Netherlands: AtlantisPress, 2018. Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) / Ed. by D. A. Chinakhov. P. 146–153.
16. **Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V.** Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // 6th International Forum for Young Scientists «Space Engineering»(Scopus). Сер. 6th International Forum for Young Scientists «Space Engineering»MATEC Web Conference 17–19 April 2018. (Electronic Edition) / V. Borikov, S. Uchaikin, P. Baranov, V. Ivanova, A. Dolgih, I. Minin and O. Minin (Eds.). – Tomsk: National Instruments Russia Corporation, 2018. Vol. 158. № 01 004. 5 p.
17. **Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В.** Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / под ред. М. Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 353 с.
18. **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. 424 с.
19. **Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.** Дидактическая коммуникация современные и классические исследования / под ред. М. Р. Арпентьевой. Toronto: Altaspera Publishing, 2018. 341 с.

REFERENCES

1. **Milutinovich J.** Social societies of constructivism in the field of education and study. *Bulletin of the Institute for pedagogical teacher*, Broj, 2011, vol. 2, br. 177–194. (in Serb.)
2. **Nabi A. E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2013, vol. 5 (2), 1 August, pp. 163–186. DOI: 10.12 807/ti.105 202.2013.a10
3. **Taylor S.** Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 2018, vol. 37 (2), pp. 216–222.
4. **Taylor P., Fraser B., Fisher D.** Monitoring the development of constructivist learning environments. *Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City*, 2013. MO, Kansas City, 1993.
5. **Stojanov D.** Konstruktivizam kao paradigma. *Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*, 2005, vol. 3. (in Serb.)
6. **Spaić N.** Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*. Beograd, 2007, Vol. LXII, br. 4. (in Serb.)
7. **Đorđević J.** Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju. *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad, 2009, Vol. 50, br. 9–10. (in Serb.)
8. **Štefanc D., Muršak J.** Konstruktivizem in pedagogika. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 2008, br. 4. (in Serb.)
9. **Vygotskiy L. S.** Collected Works: In 6 Vols. Moscow, 1983, vol. 3, 368 p. (in Russ.)
10. **Lave J., Wenger E.** *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. UK, 2003, 138 p.
11. **Moll L. C. L. S.** *Vygotsky and Education*. New York: Routledge Publ., 2014, 173 p.
12. **Wenger E.** *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. UK, 1998. 318 p.

13. **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.)
14. **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* (review of history and culture). Salva, 2018, Year VI. – Supplement 2, pp. 645–663.
15. **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 (ASSEHR)*. Paris, France, Amsterdam, Netherlands: AtlantisPress, 2018. Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018). Ed. by D.A. Chinakhov. pp. 146–153.
16. **Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Braitseva S.V.** Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. In: V. Borikov, S. Uchaikin, P. Baranov, V. Ivanova, A. Dolgih, I. Minin and O. Minin (Eds.). *6th International Forum for Young Scientists «Space Engineering»*. Сеп. 6th International Forum for Young Scientists «Space Engineering» MATEC Web Conference 17–19 April 2018. (Electronic Edition). Tomsk, National Instruments Russia Corporation Publ., 2018, vol. 158, no. 01004. 1–5 p.
17. **Arpentieva M.R., Menshikov P.V.** *Didactic communication: the ability to learn and the ability to learn*. Ed. M. R. Arpentieva. Kaluga, Tsiolkovskiy Kaluga state university Publ., 2017, 353 p. (in Russ.)
18. **Arpentieva M.R., Menshikov P.V.** *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to learn*. Ed. M. R. Arpentieva. Kaluga, Tsiolkovskiy Kaluga state university Publ., 2017, 424 p. (in Russ.)
19. **Menshikov P.V., Arpentieva M.R.** *Didactic communication modern and classical research*. Ed. M. R. Arpentieva. Toronto, Altaspera Publ., 2018, 341 p. (in Russ.)

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Разина, д. 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

Статья поступила в редакцию 3.04.19. После доработки 22.01.20. Принята к публикации 27.02.20.

Information about the author

Petr V. Menshikov – candidate psychology science, Associate professor, associate professor of the Department of Developmental Psychology and Education at K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, (26, Razin str., Kaluga, 248 023, Russian Federation e-mail: edeltanne@list.ru)

The paper was submitted 3.04.19. Received after reworking 22.01.20. Accepted for publication 27.02.20.