

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-17

УДК 37.017.3 + 159.98

Оригинальная научная статья

Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация

П. В. Меньшиков

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

М. Р. Арпентьева

*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Психологически грамотно и точно организованная и осуществленная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего – одно из ведущих условий успешности обучения и воспитания. *Постановка задачи.* Существующее множество методик, технологий, принципов, моделей дидактической коммуникации описывает порой совершенно разные стратегии ее построения и реализации. Требования и базовые постулаты разных стратегий могут не только существенно отличаться, но и прямо противоречить друг другу. Сами стратегии могут быть применимыми и результативными в определенном круге образовательных ситуаций, что необходимо учитывать для того, чтобы успешно строить дидактическое взаимодействие с учащимися и обучающимися. Целью исследования выступает попытка систематизации представлений о стратегиях дидактической коммуникации с обучаемыми, которые с различной степенью эффективности используют обучающие в практике текущего учебного взаимодействия. *Методика и методология исследования.* В качестве оснований для сопоставительного анализа различных стратегий дидактической коммуникации авторы предлагают: ключевой конструкт в представлениях обучающего, модусы пространства и времени коммуникации, «концепция обучающего воздействия», образ обучаемого в представлениях обучающего, типические коммуникативные средства, воспроизводимая обучающим организационная форма дидактической коммуникации, коммуникативная самоидентификация обучающего, рефлексия или методы исследования и коррекции дидактической коммуникации. *Результаты исследования.* В процессе сопоставительного анализа авторами охарактеризованы психотехническая, консультативно-психотерапевтическая и экзистенциально-рефлексивная стратегии дидактической коммуникации. *Выводы.* Делается вывод о том, что в реальной практике учебного взаимодействия вышеуказанные стратегии могут быть представлены многочисленными вариациями, частично пересекающимися и взаимопроникающими. Но создание условий для мотивированного и сознательного выбора обучающим стратегии дидактической коммуникации, которая, с одной стороны, отвечала бы дидактическим целям, а с другой, соответствовала бы его коммуникативным установкам и системе представлений, является насущной задачей образовательного процесса. В этом может и должна помочь педагогическая психология.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, модель дидактической коммуникации, психотехническая стратегия, консультативно-психотерапевтическая стратегия, экзистенциально-рефлексивная стратегия

Для цитирования: Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, № 1. С. 143–151. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-17
Full Article

Existential-reflexive strategy of didactic communication: psychological explication

Menshikov, P. V.

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

Arpentieva, M. R.

*Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance"
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Psychologically competently and accurately organized and implemented didactic communication between the student and the teacher is one of the leading conditions for the success of education and upbringing. *Problem statement.* The existing set of methods, technologies, principles, models of didactic communication sometimes describes completely different strategies for its construction and implementation. The requirements and basic postulates of different strategies can not only differ significantly, but also directly contradict each other. The strategies themselves can be applicable and effective in a certain range of educational situations, which must be taken into account in order to successfully build didactic interaction with students. The purpose of the study is an attempt to systematize the ideas about the strategies of didactic communication with students, who, with varying degrees of effectiveness, use teachers in the practice of current educational interaction. *Methodology of the study.* As a basis for a comparative analysis of various strategies of didactic communication, the authors propose the key construct in the views of the teacher, spatial and temporal modes of communication, the "concept of teaching influence", the image of the student in the views of the teacher, typical communicative means, the organizational form of didactic communication reproduced by the teacher, communicative self-identification of the educator, reflection or methods of research and correction of didactic communication. *Results.* In the process of comparative analysis, the authors characterize the psychotechnical, consultative-psychotherapeutic and existential-reflexive strategies of didactic communication. *Conclusion.* It is concluded that in the real practice of educational interaction, the above strategies can be represented by numerous variations, partially intersecting and interpenetrating. However, the creation of conditions for a motivated and conscious choice by the teacher of a didactic communication strategy that, on the one hand, would meet didactic goals, and on the other hand, would correspond to his/her communicative attitudes and system of ideas, is an urgent task of the educational process. This is where educational psychology can and should help.

Keywords: didactic communication, didactic communication model, psychotechnical strategy, consultative psychotherapeutic strategy, existential reflexive strategy

Citation: Menshikov, P. V., Arpentieva, M. R. [Existential-reflexive strategy of didactic communication: Psychological explication]. *Professional education in the modern world*. 2022, vol. 12, no. 1, pp. 143–151. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-1-17>

Введение. Психологически грамотно и точно организованная и осуществленная дидактическая коммуникация обучаемого и обучающего – одно из ведущих условий успешности обучения и воспитания [1–4]. Однако существующее множество методик, технологий, принципов, моделей дидактической коммуникации описывает порой совершенно разные стратегии ее построения и реализации [5–7].

Процесс обучения не может быть исчерпывающе интерпретирован лишь в формально-логическом или информационном ключе. Несмотря на увеличивающийся с каждым годом объем обучающих технологий, гарантирующих высокие познавательные результаты, вопреки росту влияния информационных порталов, якобы нивелирующих фактор «живого педагогического воздействия», учебный процесс демонстрирует стойкую необходимость в качественной дидактической коммуникации

обучающего и обучаемого. Думаем, что не ошибемся, если сформулируем следующее утверждение: в любой организационно-технологической модели образовательного процесса есть место для специфической коммуникации его участников, не только обусловленной передаваемым учебным содержанием, но и обуславливающей раскрытие этого содержания. Время и пространство как социокультурный контекст накладывают отпечаток на содержательные, структурно-функциональные и процессуально-динамические особенности учебного взаимодействия [8–12]. Помимо прочего претерпевают трансформацию и общие походы обучающихся к организации дидактической коммуникации, то есть своего рода «стратегии учебного взаимодействия». При всем множестве индивидуальных нюансов, привносимых в процесс дидактической коммуникации личностными, межличностными, учебно-профессиональными особенностями участников учебного взаимодействия, а также особенностями конкретных педагогических ситуаций и, шире, социокультурных контекстов взаимодействия, число вышеуказанных стратегий все же, по нашему мнению, достаточно ограничено и поддается достаточно детальному психологическому описанию и научному изучению. Выступая своеобразными внутренними ориентирами для обучающихся, стратегии дидактической коммуникации базируются на устойчивой системе представлений и во временной и пространственной (культурной) перспективах также обнаруживают завидное постоянство, уступая место новациям не без внутреннего сопротивления [13–17]. Как правило, сопротивление инновациям, сопровождающееся отсутствием показателей и целей для отслеживания прогресса, и их неэффективность и непродуктивность связаны с отсутствием четкой формулировки трансформации, что препятствует продвижению инновационного дискурса (стратегии).

Постановка задачи. Основной целью нашего исследования в этой связи выступает попытка систематизации представлений о стратегиях дидактической коммуникации с обучаемыми, которые с различной степенью эффективности используют обучающие в практике текущего учебного взаимодействия. В работе проводится сопоставительный анализ различных стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого.

Методика и методология исследования. Метод исследования – сравнительный теоретический анализ стратегий дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, их осмысление в рамках системы оснований выделения.

Основные результаты исследования. В качестве оснований для выделения и сопоставления разных стратегий дидактической коммуникации мы выделяем:

- ключевой конструкт в представлениях обучающего,
- модусы пространства и времени коммуникации,
- «концепция обучающего воздействия»,
- образ обучаемого в представлениях обучающего,
- типические коммуникативные средства,
- воспроизводимая обучающим организационная форма дидактической коммуникации,
- коммуникативная самоидентификация обучающего;
- рефлексию или методы исследования и коррекции дидактической коммуникации.

Данные критерии с разной полнотой представлены во многих обобщающих или делающих попытку обобщить педагогические стратегии исследований [18–20]. Во многих случаях речь идет о том, что разные педагоги в общении с разными типами учеников могут избирать психологически и методически различные варианты взаимодействия, но тяготеют они в силу своего опыта, ценностей, особенностей понимания себя и мира и имеющихся моделей общения и отношений – к каким-то одним.

Психотехническая стратегия опирается на представление о принципиальной возможности и необходимости «технологизации» процесса дидактической коммуникации в целях ее большей адресности, управляемости и продуктивности в академическом отношении. Следование этой стратегии создает у обучающего иллюзию «управляемости» процессом дидактической коммуникации: отвечающие первоначальным установкам и планам обучающего аспекты поведения обучаемого приветствуются и поощряются, рассматриваются как образец, норма, не соответствующие целям и задачам порицаются, иногда довольно жестко исключаются из коммуникативного процесса. Следует указать на неизбежную имплицитную типологизацию обучаемых, которую осуществляет обучающий исподволь. Сам психологический образ обучаемого конструируется в рефлексивных представлениях обучающего через призму «нормативности», предзаданности определенного эталонного пути развития личности и деятельности. «Неподатливые», «конфронтирующие» типы обучаемых испытывают в таком случае несколько иную систему приемов и средств со стороны обучающего, нежели «нормативные», «откликающиеся» на обучающее воздействие типы. В таком случае усиливается самоидентификация обучающего как носителя эталона нормативного поведения и нормативных форм коммуникации. Сам же момент «технологичности» подобной стратегии мыслится в контексте гарантированности коммуникативного результата и его нормативности, а также

предсказуемости апробированных организационных форм, приемов и средств дидактической коммуникации. Обучающий, психологически принимающий психотехническую стратегию дидактической коммуникации с обучаемыми, уверенно себя чувствует в условиях регламентированных и структурированных форм учебного взаимодействия, поскольку такие характеристики как «регламентированность», «структурированность», «субординированность» по большинству случаев и ассоциируются с управляемостью и системностью процесса. Однако хорошо структурированной, субординированной и регламентированной может оказаться даже патологическая форма дидактической коммуникации. К примеру, учащиеся срывают занятие, на уроке царит хаос. Но хаос «хорошо регламентированный»: статусные различия обучающего и обучаемых сохраняются. Первый, как правило, продолжает тормозить («педальировать») не оправдавшую себя систему коммуникативных средств, но реализует ее в более «жестком варианте»: усевещивает, умирляет, «ставит на место». Сообщество «срывающих занятие», также стратифицируется на более коммуникативно активных, и на тех, кто занимает выжидательную, конформистскую позицию. Каков же смысл утверждать о предпочтительности «технологизированности» дидактической коммуникации, если «технологизированными» в равной мере могут оказаться и «порядок» и «хаос», и приемлемые для практики образования формы дидактической коммуникации и ее отрицательные, патологические в психологическом аспекте формы? В целом рефлексия ошибок этой стратегии ограничена анализом технологий и средств взаимодействия, иное побуждает переходить к смене стратегии. Слабая теоретическая обоснованность тезиса о возможной управляемости, «технологизации» коммуникативного процесса порождают сомнения в его непогрешимости и поиск альтернативных стратегий дидактической коммуникации. Как бы то ни было, эту стратегию надлежит рассматривать не как мишень для критических суждений, а как закономерный этап развития представлений о теории и практике учебного взаимодействия.

Консультативно-психотерапевтическая стратегия. Ключевым конструктом при этом выступает понятие «поддержка», «сопровождение» [22–23]. Ключевым тезисом является утверждение о принципиальной возможности выстроить процесс дидактической коммуникации с обучаемым как нежесткую систему управления, основанную на высокой личностной инициативности самого обучаемого и стимулировании педагогом образования дополнительных линий коммуникации. Стараясь реализовать данный тип стратегии дидактической коммуникации, обучающий исходит

из нормативных представлений о формах, средствах, целях и исходах учебного взаимодействия, но, движимый иной системой представлений о «психологической цене» подведения обучаемого к «нормативным показателям», делает акцент на адаптивном характере комплекса формирующих воздействий. Обучающий стремится привнести в ролевой и регламентированный по своей сути процесс дидактической коммуникации сильный элемент патернальности: поддержать у обучаемого ощущение психологического комфорта и безопасности [23]. Это находит отражение в выборе коммуникативных средств и форм учебного взаимодействия с обучаемыми: выбор делается на основе рефлексии обучающим особенностей обучаемого. «Психологическая модель обучаемого» хотя и основывается в целом на нормативных представлениях, отличается от таковой в случае активной реализации психотехнической стратегии. В большей степени обучающим рефлексировается коммуникативный блок личностных особенностей обучаемого, психологические механизмы акцептирования учебного содержания и системы обучающих воздействий. Обучаемый больше не рассматривается как реалья, по определению созданная для акцептирования обучающих воздействий и линейно развивающаяся в результате усилий обучающего. Обучаемый рассматривается как сложная реальность, коммуникативный опыт которой вступает в сложные и неоднозначные отношения с системой обучающих воздействий, но в случае психологически грамотного сопровождения «работает» в целом на требуемый дидактический результат. Обучающий исходит уже из несколько иных представлений о пространственном и временном модусах дидактической коммуникации с обучаемыми. Дидактическая коммуникация на каждом своем отрезке не воспринимается как «изотропная», с линейным характером «учебного времени» и «центрированностью» учебного пространства в психологическом поле главной коммуникативной линии, опосредованной достижением дидактической задачи. Обучающим допускается идея о децентрированном характере пространства учебного взаимодействия и анизотропии времени дидактической коммуникации. Смысловой акцент (знаменитая «пунктуация событий» коммуникации в терминах сторонников конструктивистского подхода) перемещается с жестко фиксированной и регламентированной линии коммуникации: «обучающий – обучаемый – учебное содержание» на психологическое стимулирование дополнительных линий коммуникации, в связи с чем, при реализации консультативно-психотерапевтической стратегии дидактическая коммуникация носит более свободный и децентрированный характер, нежели в случае психотехнической стратегии.

Консультативно-психотерапевтическая стратегия не является «смягченным» и компромиссным вариантом психотехнической стратегии, но исходит из качественно отличающихся установок относительно дидактической коммуникации (последняя уже не рассматривается как строго линейный и преформированный процесс). Рефлексия процессов и результатов реализации этой стратегии носит, как правило, развернутый и даже совместный характер.

Экзистенциально-рефлексивная стратегия развивает эвристический потенциал консультативно-психотерапевтической стратегии дидактической коммуникации. В ней отчетливее выражена смена системы представлений обучающего относительно главного концепта, касающегося дидактической коммуникации с обучаемым: рассматривается через призму «обогащения опыта обучаемого» и уже не обуславливается установками на преформированность и плановую заданность развития. Претерпевают существенные изменения основные аспекты дидактической коммуникации с обучаемыми, фактор времени не довлеет над обучающим, есть установка на метафизичность, обратимость временного модуса и когнитивная оценка времени как фактора фасилитирующего (помогающего) дает возможность обучающему чувствовать коммуникативную свободу, варьировать диапазон учебного взаимодействия. То же самое касается пространственного модуса дидактической коммуникации. Не обучающий приравнивается к пространству учебного взаимодействия, а оно в свою очередь конструируется обучающим в соответствии с его целями и установками. Практикам присуща качественно своеобразная «концепция обучающего воздействия»: в отличие от двух рассмотренных стратегий данную концепцию уже не корректно именовать «воздействием», это скорее «со-действие», опирающееся на смысловую реконструкцию и рефлексии опыта обучаемого. Типическими коммуникативными средствами стратегии являются паритетный диалог, интересубъективное взаимодействие как активное слушание, содействие порождению индивидуализированных суждений, проекция индивидуального опыта и т. д. [24]. Эти средства в силу своей многозначности, спонтанности и аффективной насыщенности практически не поддаются прямой технологизации, их применение требует высокого уровня интуитивности, синтонности, рефлексивности и коммуникативной виртуозности. Виртуозность обучающего касается и организационных форм учебного взаимодействия, связанных с воплощением экзистенциально-рефлексивной стратегии. Они призваны сочетать труднодостижимые характеристики: высокую адресность коммуникативных посылов обучающего при максимально свободной в коммуникативном отношении организации процесса учебного взаимодействия. Фактически речь идет

о синергии пространственно-временных, содержательных, организационных и интерактивных параметров дидактической коммуникации применительно к каждому конкретному случаю учебного взаимодействия, когда поощряется импровизация, интуитивность и рефлексивность обучающего и обучаемого. Обучающий транслирует обучаемому установку на самоорганизацию пространства дидактической коммуникации. В системе представлений обучающего, старающегося реализовать экзистенциально-рефлексивную модель дидактической коммуникации, следует предполагать наличие иной, нежели в случае двух вышерассмотренных стратегий, «психологической модели личности обучаемого». Прежде всего это безоценочная личностная модель, признающая право на существование и самоценность любого индивидуального личностного опыта, сколько бы он ни контрастировал с эталонными представлениями о нормативности личностного развития и нормативности учебного поведения. Личность обучаемого, его индивидуальный опыт – источник коммуникативного развития самого обучающего, иными словами, воспринимаются как открытая система коммуникативного взаимо-обмена. В качестве регулятора приемлемого режима учебного взаимодействия активно задействуются механизмы внутренней мотивации, этические чувства и совесть. Наконец, экзистенциально-рефлексивную стратегию дидактической коммуникации характеризует и своеобразная, отличная от других стратегий, коммуникативная самоидентификация обучающего. В процессе учебного взаимодействия себе он внутренне отводит роль «коммуниканта», «собеседника». Перед аудиторией обучаемых может предстать различный диапазон коммуникативных ролей обучающего: от «повествователя» до «дискутанта», но центральная установка на «со-производство» дидактической коммуникации при этом выдерживается неизменно. В некоторых случаях она реализуется в совместном «из-обретательстве»: исследовании психологических, нравственных, предметных и иных контекстов и аспектов реальности [25].

Отличительные особенности каждой из охарактеризованных нами стратегий дидактической коммуникации можно суммировать в обобщающей таблице.

В любом случае выделенная система критериев может быть использована в процессе методического и психологического анализа учебного занятия [6; 26]. Следует признать, что в реальной практике учебного взаимодействия вышеуказанные стратегии могут быть представлены многочисленными вариациями, частично пересекающимися и взаимопроницаемыми. Тем не менее создание условий для мотивированного и сознательного выбора обучающим стратегии дидактической коммуникации, является насущной задачей образовательного

Таблица. Сопоставительный анализ стратегий дидактической коммуникации

Table. Comparative analysis of didactic communication strategies

Основания сравнения	Психотехническая стратегия	Консультативно-психотерапевтическая стратегия	Экзистенциально-рефлексивная стратегия
Пространство и время дидактической коммуникации	Центрированность Линейность Нормативность заданность	Децентрированность Субъективность Верность вариативность	Метафизичность Обратимость потенциальность
Ключевая цель дидактической коммуникации с обучаемым	формирование	Поддержка (сопровождение)	Обогащение опыта
Концепция обучающего воздействия	Управляемое ролевое контактное учебное взаимодействие с нормативными линиями коммуникации	Адаптация обучающего к нормативному режиму учебного взаимодействия, поддержание психологического комфорта, ощущение психологической безопасности	Апробация, индивидуализация, смысловая реконструкция, рефлексия обучающих стратегий
Образ обучаемого в представлении обучающего	Эталонная модель Нормативная система личностных параметров ИмPLICITная типологизация обучаемых	Аутентичная личностная модель с блоком коммуникативно значимых параметров Факультативное использование типологизации обучаемых	Безоценочная личностная модель Потенциальный подход к конкретной системе коммуникативно значимых параметров Совесть, этические чувства Намеренный отход от типологизации обучаемых
Типические коммуникативные средства	Убеждение, Инструктирование, проектирование	Поддерживающая коммуникация информирование	Паритетный диалог Взаимопонимающая коммуникация
Организационная форма дидактической коммуникации, воспроизводимая обучающим как носителем стратегии	Программирование Управление линиями коммуникации	Нежесткое управление Стимулирование дополнительных линий коммуникации	Установка на самоорганизацию коммуникативного пространства по принципу единства (синергии) темпорально-топологического и содержательного аспектов дидактической коммуникации
Коммуникативная само-идентификация обучающего	Носитель эталона академического поведения	Фасилитатор	Коммуникант
Рефлексия и коррекция	Заключительная рефлексия, фиксация на методических аспектах	Оперативная рефлексия процесса и результата коммуникации, его методической и психологической сторон	Совместная многоаспектная и многоуровневая рефлексия

процесса. Такая стратегия, с одной стороны, отвечала бы дидактическим целям, а с другой – соответствовала бы его коммуникативным установкам и системе представлений.

Выводы. Осмысление и обеспечение условий для мотивированного и сознательного выбора

обучающим стратегии дидактической коммуникации, которая соответствовала бы разделяемым им дидактическим целям, а с другой – отвечала его и его учеников коммуникативным установкам, ценностям и системе представлений, – важная задача и направление оптимизации образовательного

процесса. Одни стратегии дидактической коммуникации являются традиционными, устоявшимися, другие еще только формируются и теоретически осмысляются. Но сравнительный анализ палитры

вариантов помогает педагогам осознать возможности и ограничений каждой из стратегий в разных ситуациях, приложить результативные усилия к исправлению «вузовского конвейера».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социальные науки». 2015. № 1. С. 33–42.
2. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р. Умение учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике. Ульяновск, 2020. С. 6–21.
3. Меньшиков П. В. Пространство и время дидактической коммуникации в рефлексивных представлениях обучающихся // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 220–230.
4. 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 [etc.], 2018. Vol. 198. P. 146–153.
5. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach // Handbook of educational psychology. New York, 1996. P. 673–708.
6. 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, suppl. 2. P. 645–663.
7. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Дидактическая коммуникация современные и классические исследования. Toronto : Altaspera, 2018. 341с.
8. Арпентьева М. Р., Гайдар К. М., Кунаковская Л. А. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4331–4346.
9. Арпентьева М. Р., Ташева А., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4130–4145.
10. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murphy N., Dobbin G., Knott J., McCormack M. EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition. Louisville : EDUCAUSE, 2019. 200 p.
11. Baars S., Schellings G. L. M., Krishnamurthy S., Joore J. P., Den Brok P. J., Van Wesemael P. J. V. A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment // Learning Environments Research. 2021. Vol. 24, № 1. P. 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.
12. Baker L. R., Phelan Sh., Woods N. N., Boyd V. A., Rowland P., Ng St. L. Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism // Advances in Health Sciences Education. 2021. Vol. 26, № 3. P. 1045–1058. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>.
13. Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes // Studies in Educational Evaluation, 2018. Vol. 58. P. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>.
14. Hao Q., Barnes B., Jing M. Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches // Learning Environments Research, 2021. Vol. 24, № 1. P. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09320-3>.
15. Polly D., Martin F., Guilbaud T. C. Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: perspectives of faculty, staff and administrator // Journal of Computing in Higher Education. 2021. Vol. 33. P. 135–156. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>.
16. Chen W., Tan J. S. H., Pi Z. The spiral model of collaborative knowledge improvement: an exploratory study of a networked collaborative classroom // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2021. Vol. 16. P. 7–35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09338-6>.
17. Sølvik R. M., Glenna A. E. H. Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: an observation study in Norwegian classrooms // Journal of Educational Change. 2021. March. P. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>.
18. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Новосибирск : Изд. НГУ, 1994. 74 с.
19. Brass J., Holloway J. Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States // Critical Studies in Education. 2019. Vol. 62, № 4. P. 519–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>.
20. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–203.
21. Алексеев А. В. Психагогика: союз практической психогигиены и психологии. Ростов : Феникс, 2004. 192 с.
22. Воробейчик Я. Н. К вопросу о структуре педагогической психотерапии и её задачах // Психотерапия и клиническая психология. 2009. № 4. С. 20–28.
23. Миниғалиева М. Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken : Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // MATEC web conference : 6th

Intern. forum for young scientists "Space engineering". 2018. Vol. 158. Art. 01004. P. 1–5. DOI: 10.1051/mateconf/201815801004.

25. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. Москва : Смысл, 2000. 476 с.

26. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга : КГПУ, 1998. 308 с.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Bulletin of the Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Social sciences"*, 2015, no. 1, pp. 33–42. (In Russ.).

2. Arpentieva M. R., Gasanova R. R. The ability to learn and the ability to teach in the context of the development and implementation of an individual educational trajectory. *Teaching and education of children and adolescents: from theory to practice*. Ulyanovsk, 2020, pp. 6–21. (In Russ.).

3. Menshikov P. V. Space and time of the didactical communication in student reflexion. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 220–230. (In Russ.).

4. 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 [etc.], 2018, vol. 198, pp. 146–153.

5. Borko H., Putnam R. T. Learning to teach. *Handbook of educational psychology*. New York, 1996, pp. 673–708.

6. 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, suppl. 2, pp. 645–663.

7. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. *Didactic communication modern and classical research*. Toronto, Altaspera, 2018, 341p. (In Russ.).

8. Arpentieva M. R., Gaidar K. M., Kunakovskaya L. A. The stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4331–4346. (In Russ.).

9. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogeny and stress of innovation in higher education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).

10. Alexander B., Ashford-Rowe K., Barajas-Murphy N., Dobbin G., Knott J., McCormack M. *EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition*. Louisville, EDUCAUSE, 2019, 200 p.

11. Baars S., Schellings G. L. M., Krishnamurthy S. Joore J. P., Den Brok P. J., Van Wesemael P. J. V. A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 2021, vol. 24, no. 1, pp. 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.

12. Baker L. R., Phelan Sh., Woods N. N., Boyd V. A., Rowland P., Ng St. L. Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in*

Health Sciences Education, 2021, vol. 26, no. 3, pp. 1045–1058. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>.

13. Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 58, pp. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>.

14. Hao Q., Barnes B., Jing M. Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environments Research*, 2021, vol. 24, no. 1, pp. 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09320-3>

15. Polly, D., Martin, F. & Guilbaud, T.C. Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: perspectives of faculty, staff and administrators. *Journal of Computing in Higher Education*, 2021, vol. 33, pp. 135–156. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>.

16. Chen W., Tan J. S. H., Pi Z. The spiral model of collaborative knowledge improvement: an exploratory study of a networked collaborative classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2021, vol. 16, pp. 7–35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09338-6>.

17. Sølviq R. M., Glenna A. E. H. Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: an observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change*, 2021, March, pp. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>.

18. Grindler M. *Correction of the school conveyor*. Novosibirsk, NSU, 1994, 74 p. (In Russ.).

19. Brass J., Holloway J. Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 2019, vol. 62, no. 4, pp. 519–536. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>.

20. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–203.

21. Alekseev A. V. *Psychology: the union of practical psychohygiene and psychology*. Rostov, Phoenix, 2004, 192 p. (In Russ.).

22. Vorobeychik Ya. N. On the question of the structure of pedagogical psychotherapy and its tasks. *Psychotherapy and clinical psychology*, 2009, no. 4, pp. 20–28. (In Russ.).

23. Minigalieva M. R. *Study of psychology and self-knowledge of students. The psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya.* Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632 p. (In Russ.).

24. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference: 6th*

Intern. forum for young scientists "Space engineering", 2018, vol. 158, art. 01004, pp. 1–5.

25. Bateson G. *Ecology of mind. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology.* Moscow, Smysl, 2000, 476 p. (In Russ.).

26. Shteynmets A. E. *Psychological preparation for pedagogical activity.* Kaluga, KSPU, 1998, 308 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru), ORCID: 0000-0001-5670-2755

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, научный эксперт, ГБОУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Содействие”» (Российская Федерация, г. Калуга, e-mail: mariam_rav@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3249-4941

Статья поступила в редакцию 22.03.2021

После доработки 25.01.2022

Принята к публикации 28.01.2022

Information about the authors

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

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, Scientific Expert of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance” (Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 22.03.2021

Received after reworking 25.01.2022

Accepted for publication 28.01.2022