

II. ПЕДАГОГИКА

II. PEDAGOGICS

ФАСИЛИТИРУЮЩИЕ И ИНГИБИРУЮЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКУЮ КОММУНИКАЦИЮ ФАКТОРЫ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

FACILITATING AND INHIBITING DIDACTIC COMMUNICATION FACTORS IN THE CONTEXT OF STUDENTS ' SUBJECTIVE VIEWS

УДК 159.9.07

DOI: 10.15372/PEMW20180110

П. В. Меньшиков

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме эффективности дидактической коммуникации обучаемого и обучающего. Анализ отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о росте интереса исследователей к более глубокому изучению факторов, фасилитирующих и ингибирующих процесс дидактической коммуникации. Однако субъективные представления обучающихся об этих факторах недостаточно изучены педагогической психологией. Исследование строится на базе предложенной автором модели дидактической коммуникации, включающей такие аспекты, как темпорально-топологический (время и пространство учебного взаимодействия), организационный, индивидуально-личностный, рефлексивный. Инструментом исследования послужила авторская методика опросного типа, отражающая вышеуказанные структурные компоненты процесса дидактической коммуникации. В состав исследовательской выборки вошли три группы студентов первого курса Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (средний возраст 18 лет, общая выборка составила 84 человека). По итогам исследования выявлены представления обучающихся о факторах, благоприятствующих и препятствующих процессу дидактической коммуникации с обучающим. Респонденты отдали предпочтение учебному взаимодействию, которому присущи психологически комфортные

Menshikov, P. V.

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

Abstract. The article explores the problem of effective educational communication between a teacher and a student. The author analyzes national and foreign proceedings and highlights the growing interest of researchers to deeper investigation of the factors facilitating the process of didactic communication. At the same time, Psychology hasn't investigated personal views of students about these factors. The research is based on the model of didactic communication that includes temporal and topological aspect (time and space of educational interaction), organizational, individual and reflexive ones. The author uses own methodic of questionnaire that reflects all structural components of didactic communication. The research focused on 3 groups of first-year students of Tsiolkovskiy Kaluga State University where average age was 18 years and the number of participants was 84 persons. The research reveals students' views about the factors that favor and prevent didactic communication. The students prefer education interaction that have comfortable temporal and topological conditions, open communicative position of a student and his communicative initiative. The students prefer the forms of education interaction that are characterized by additional communication, availability of channels of knowledge transmitting and affective intension of didactic communication. The students do not prefer didactic communication that prevents communicative initiative of participants and worsens their interaction.

темпорально-топологические условия, открытая коммуникативная позиция обучающего и его коммуникативная инициативность. Обучаемыми одобряются формы организации учебного взаимодействия, характеризующиеся возможностью образования дополнительных линий коммуникации, задействованностью многих каналов передачи учебного содержания, аффективной насыщенностью процесса дидактической коммуникации. Не приветствуется дидактическая коммуникация, которая своими темпорально-топологическими характеристиками сводит на нет коммуникативную инициативу участников и обедняет репертуар их взаимодействия.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, факторы, фасилитирующие и ингибирующие дидактическую коммуникацию, открытая коммуникативная позиция обучающего, дополнительные линии коммуникации.

Для цитаты: Меньшиков П.В. Фасилитирующие и ингибирующие дидактическую коммуникацию факторы в контексте субъективных представлений обучаемых // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1, С. 1631–1639. DOI: 10.15372/PEMW20180110

Key words: didactic communication, factors facilitating and inhibiting didactic communication, open communicative position of a student; additional communication.

For quote: Menshikov, P. V. Facilitating and inhibiting didactic communication factors in the context of students' subjective views. *Professional education in modern world*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1631–1639. DOI: 10.15372/PEMW20180110

Введение. Как своего рода аксиому в трудах психологов и педагогов-дидактов можно расценивать утверждение о том, что взаимодействие обучающего и обучаемого в ходе совместной работы, опосредствованной учебным содержанием, относится к числу наиболее важных слагаемых успешности процесса обучения. Оно должно быть всесторонне изучено как психологический феномен во всей полноте своих проявлений. Свое наиболее полное выражение психологическое требование к эффективно организованной коммуникации нашло в 11 знаменитых постулатах, сформулированных ведущими представителями немецкой «коммуникативной дидактики» Р. Винкелем и фон Баке, а именно:

- 1) перманентность: «человек не может не коммуницировать»;
- 2) отношение (всякое передаваемое в процессе коммуникации содержание предполагает отношение между коммуникантами);
- 3) определенность (в коммуникативном процессе определяются роли коммуникантов);
- 4) экономичность (партнеры по коммуникации действуют с учетом возможного риска и издержек);
- 5) институциональность (коммуникация испытывает воздействие тех социальных институтов, в рамках которых она реализуется);
- 6) ожидания (на ход коммуникативного процесса оказывают влияние ожидания его участников);
- 7) роли и правила (коммуникативный процесс может основываться на симметричности или ролевой комплементарности в зависимости от того, на сходстве или различии партнеров основана коммуникация);
- 8) содержание (коммуникация всегда несет определенное содержание, которое зачастую можно идентифицировать лишь благодаря контексту);
- 9) контроль (коммуникация реализуется с взаимным учетом желаний, рекомендаций, указаний);
- 10) помехи (коммуникативный процесс принципиально подвержен влиянию помех);

11) средство или самоцель (коммуникация может выступать в качестве средства (информирование) или самоцели (получение удовольствия от самого процесса коммуницирования) [1, с. 81–93].

Одновременно с явным исследовательским интересом и востребованностью результатов научных изысканий по проблеме констатируется отсутствие общепринятого определения дидактической коммуникации. В современных психологических публикациях термин «дидактическая коммуникация» определяется как понятие-кластер, охватывающее все вербальные, аудиальные и пропозициональные (отношенческие) процессы, имеющие отношение к обучению [2]. В отечественном научном дискурсе термин «дидактическая коммуникация» еще не приобрел широкого звучания, хотя конструкт «учебное взаимодействие», теснейшим образом связанный и отчасти перекликающийся с понятием «дидактическая коммуникация», активно вошел с начала 1990-х гг. в психолого-педагогический лексикон. Необходимо указать на широкий фронт исследований, посвященных различным аспектам дидактической коммуникации, реализуемых отечественными и зарубежными учеными. Прикладные вопросы, такие, например, как психологические требования к режиму взаимодействия обучающего и обучаемого, психологические основы убеждающей коммуникации, создание благоприятных для учебного взаимодействия пространственных условий и режима технического сопровождения, особенности виртуального коммуницирования обучающего и обучаемого и др., уже достигли высокого уровня проработки [3; 4]. Результаты прикладных исследований в полной мере отражены в учебниках для студентов, получающих квалификацию специалиста по дидактической коммуникации. В этой связи можно сослаться на учебник Х. Реттера по активно развиваемой в Германии коммуникативной дидактике, а также на уже несколько раз переиздававшийся учебник европейских и американских авторов [5; 6]. В отечественных работах ощутимо стремление их авторов к построению теоретических моделей, касающихся самого феномена «дидактическая коммуникация» [7; 8]. Также следует отметить, что к настоящему времени все более заявляют о себе такого рода исследования, где вводятся дополнительные, ранее игнорируемые переменные для анализа дидактической коммуникации, такие, например, как факторы времени и пространства, в координатах которых разворачивается коммуникативный процесс. В частности, отечественный исследователь А. В. Окерешко указывает следующую ретроспективу изменения временного фактора учебного взаимодействия по мере развития общества: условленное время (преиндустриальное общество) – установленное время (индустриальное общество) – любое время (информационное общество) [9]. А изменение временного режима учебного взаимодействия неизбежно влечет за собой и метаморфозы «пространства», в котором осуществляется дидактическая коммуникация: от традиционной контактной группы, ограниченной в пространственном отношении, до «виртуального университета», в функционировании которого пространственные ограничения сняты.

В последние десятилетия исследователи обращают внимание на психологические факторы, фасилитирующие (облегчающие) и ингибирующие (затрудняющие) процесс взаимодействия обучающего и обучаемого. Так, в частности, хорватская исследовательница Г. Дайч, ссылаясь на опрос выборки обучаемых, указывает факторы, ингибирующие, по мнению респондентов, дидактическую коммуникацию:

- 1) авторитарный подход обучающего к ученикам;
- 2) страх обучаемого перед отрицательной оценкой;
- 3) неквалифицированное изложение материала;
- 4) гало-эффект (обучающий в целом крайне негативно относится к обучаемому);
- 5) обучающий «затуманивает» проблемы;
- 6) обучающий сковывает инициативу обучаемого [10].

Определенная перекличка с данным исследованием в определении психологической природы факторов, ингибирующих дидактическую коммуникацию, просматривается в работе отечественного психолога Е. Г. Юдиной [11]. Уже упомянутый нами немецкий исследователь Р. Винкель в качестве фактора, ингибирующего дидактическую коммуникацию, указывает «фактор помех», своего рода «коммуникативный шум» [1, с. 93–105].

Если же вести речь о фасилитирующих дидактическую коммуникацию факторах, то и здесь на базе эмпирических исследований достигнут определенный уровень теоретических обобщений. Известный сербский исследователь, специалист по дидактической коммуникации Н. Сузич приводит следующий комплекс факторов, благоприятно сказывающихся на процессе взаимодействия обучающего и обучаемого:

1) определение нормы (согласование коммуникантами поведенческих норм в процессе дидактической коммуникации, указание на возможное непродуктивное поведение);

2) фасилитация (помощь отдельным коммуникантам с целью активного их вовлечения в процесс взаимодействия, контроль процедуры проведения дискуссий, стимулирование установок и мнений);

3) гармонизация (снижение эмоциональной напряженности в случае несовпадения мнений и точек зрения, достижение компромиссных решений);

4) создание благоприятного эмоционального климата (использование юмора, создание легкой непринужденной атмосферы, умелое употребление приемов гротеска и абсурда);

5) драматизация (умелое проигрывание социальных ролей, стимулирование фантазии и оригинальности);

6) солидарность (поддержка и помощь «слабым», понимание недостатков и слабостей, повышение внутригрупповой сплоченности) [12, с. 257].

Таким образом, здесь мы усматриваем небезуспешную попытку проникнуть в ранее бывший за рамками «разрешающей способности» исследований скрытый психологический механизм возникновения рабочего альянса «обучающий – обучаемый».

Один из ведущих отечественных специалистов в области учебного взаимодействия Е.Л. Федотова, используя итоги исследований, проведенных на базе Иркутского государственного университета, в качестве критерия продуктивного учебного взаимодействия рассматривает личностно-смысловые установки деятельности обучающего и обучаемого. Учебное взаимодействие становится продуктивным, если обеспечивает совместный личностный рост как обучаемого, так и обучающего, что выражается в изменении коммуникативных позиций и типа межличностных отношений участников коммуникации [13]. В этой связи все большей популярностью у отечественных исследователей пользуется понятие «фасилитации» [14; 15]. Будучи поначалу активно употребляемым в узких рамках консультативной практики или выступая в качестве понятийного маркера широко известного эффекта благоприятствования в ходе взаимодействия личности (группы) с другой личностью (группой), фасилитация к настоящему моменту рассматривается как перспективное направление для исследований и создания новых технологий дидактической коммуникации [14; 15]. Как отмечает М.И. Казанжи, «большинство исследователей, такие как К. Роджерс, О.А. Кондрашихина, Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, И.В. Жижина, Л.И. Тимонина, С.Я. Ромашина, О.В. Козина, Е.Г. Врублевская, Р.С. Димухаметов и др. указывают на выраженность фасилитивности именно у лиц, избирающих профессию, связанную с оказанием помощи человеку – в развитии, приобретении знаний, личностном росте и пр.» [16, с. 95]. При этом «проявление фасилитивности связано с социальной адаптивностью во всех сферах жизнедеятельности, эмоциональным комфортом и выраженностью стремления к познанию себя и других», то есть у педагогов, в дидактической коммуникации [16, с. 95]. С точки зрения целей нашего исследования особенно важно то, что люди с высоким потенциалом фасилитивности «хорошо ориентируются в социальных ситуациях, проницательны относительно мотивов поступков других людей... моральные нормы играют значительную роль в регуляции поведения, особое значение приобретают внутренние мотивы принятия решения в ситуации морального выбора с опорой на смысл жизни как основу, управляющий поведением человека» [16, с. 96]. Такие педагоги «склонны к конструктивным решениям ...характеризуются как адаптивные, оптимистичные, уравновешенные... легко принимают других такими, какие они есть... ценностная сфера личности находится в динамической связи с ее фасилитивным потенциалом. Область их пересечения касается тех ценностей, которые способствуют оказанию помощи другому человеку в развитии», – суммирует результаты своих и иных эмпирических исследований М.И. Казанжи [16, с. 96].

Постановка задачи. Думаем, что не ошибемся, если выскажем тезис об имеющемся в опыте каждого субъекта, так или иначе участвовавшего в актах взаимодействия обучающего характера, субъективных, аффективно окрашенных образов «удачного» по оценкам субъекта или «неуспешного», избегаемого им типа учебной коммуникативной ситуации.

В этой связи нами были поставлены следующие задачи проведенного исследования:

- 1) формулировка исходной теоретической модели процесса дидактической коммуникации обучающего и обучаемого;
- 2) подбор соответствующих диагностических процедур, валидных для исследования рефлексивных представлений обучаемого о факторах, фасилитирующих и ингибирующих процесс дидактической коммуникации;
- 3) сбор, анализ и последующая интерпретация эмпирических данных.

Методика и методология исследования. В процессе организации исследования мы исходили из методологической установки, опирающейся на авторскую модель дидактической коммуникации и интерпретирующей процесс дидактической коммуникации как опосредствованное учебным содержанием, воплощенное в определенную организационную форму и реализуемое в конкретных координатах пространства и времени личностное взаимодействие обучающего и обучаемого, отраженное в их рефлексивных представлениях.

В этой связи исходная теоретическая модель анализа дидактической коммуникации включала следующие блоки:

- 1) темпорально-топологический аспект (время и место учебного взаимодействия);
- 2) организационный аспект (форма учебного взаимодействия);
- 3) индивидуально-личностный аспект (личностные особенности обучающего и обучаемого, актуальные для процесса учебного взаимодействия);
- 4) рефлексивный аспект (система субъективных представлений о процессе дидактической коммуникации, ее своего рода «внутренняя психологическая картина»);

Настаивая на особой значимости рефлексивного аспекта дидактической коммуникации, хотелось бы еще раз отметить его недостаточную исследованность и парадоксально длительное ускользание из поля внимания разработчиков проблемы дидактической коммуникации. Вместе с тем данный аспект дидактической коммуникации как никакой другой «психологичен» и способен оказать решающее, лимитирующее влияние на общее протекание дидактической коммуникации в конкретной ситуации учебного взаимодействия. На подготовительном этапе исследования нами было сформулировано предположение о том, что имеющийся опыт дидактической коммуникации способствует конституированию у обучаемого рефлексивных представлений о тех факторах, которые по субъективным оценкам обучаемого фасилитируют или ингибируют процесс дидактической коммуникации.

С целью проверки выдвинутого предположения нами была разработана методика опросного типа, направленная на изучение субъективных представлений обучаемого о тех аспектах дидактической коммуникации, которые, по оценкам обучаемого, способствуют или препятствуют эффективному учебному взаимодействию.

Вопросы методики строились по дихотомическому принципу: респонденту требовалось указать причины и обстоятельства, способствующие и, наоборот, препятствующие эффективности дидактической коммуникации в каждом из ее вышеуказанных аспектов. Полученные эмпирические данные подвергались процедуре контент-анализа. Выборку респондентов составили студенты-первокурсники Института истории и права Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Общая выборка включала 84 респондента.

Результаты. Как показали результаты контент-анализа, большая часть опрошенной нами выборки студентов дифференцирует условия времени и места, способствующие и препятствующие эффективной дидактической коммуникации. Критериальными здесь выступили ответы, в которых довольно недвусмысленно респондентом указано психологическое основание их субъективного выбора в пользу определенных условий времени и места учебного взаимодействия, способствующих эффективности дидактической коммуникации: «получение удовольствия от занятия», «приятная атмосфера». Механизм психологического дифференцирования в предпочтениях респондентов тут, по-видимому, имеет скорее аффективную, нежели рациональную природу. Отметим интересную

особенность: наиболее предпочтительны в оценках респондентов оказались случаи, когда имеет место такое сочетание факторов времени и пространства, которое в наибольшей степени благоприятствует восприятию получаемой информации, создает для личности присутствующего на занятии (как обучаемого, так и обучающего) неповторимое ощущение значимости переживаемого момента дидактической коммуникации. Напротив, несогласованность пространственно-временных условий проведения занятия нашими респондентами субъективно категоризируется как фактор, ингибирующий дидактическую коммуникацию. Прочие ингибирующие факторы, судя по ответам респондентов, носят характер досадных и распространенных в учебном взаимодействии неудобств: ранние по времени или, наоборот, поздние занятия, постоянная смена локации в ходе учебного дня и т.д., например, «ранние занятия», «частая смена учебных корпусов», «полное несоответствие времени и места». Заметим также, что крайне редко по выборке опрошенных встречались ответы типа «время и место проведения занятия большого значения не имеют».

Субъективный выбор студентов оптимальной, по их оценкам, схемы организации дидактической коммуникации, как показывают результаты, оказался не в пользу сообщающего метода. Наши респонденты решительно отнесли к числу факторов, ингибирующих дидактическую коммуникацию, «вербализм» традиционной модели обучения, монотонность, отсутствие эмоциональных акцентов в ходе развертывания дидактического содержания (например, «диктовка», «недостаточная эмоциональность», «материал полностью под запись» и др.). По-видимому, для опрошенных они явно ассоциируются с обедненной в психологическом отношении коммуникацией, недостаточной адресностью и однонаправленностью при подаче учебного содержания, неоправданным доминированием вербального канала в коммуникативном процессе. В более выгодном свете наши респонденты представляют такую организацию учебного взаимодействия, при которой задействуется коммуникативный потенциал всей учебной группы, выстраиваются многочисленные линии коммуникации, о чем свидетельствуют ответы, объединенные мыслью о необходимости «участия всей группы в обсуждении полученных результатов», «повышения активности и взаимодействия со всеми одноклассниками». Также опрошенные нами обучаемые упоминали конкретные методические формы проведения занятия, которые бы они предпочли. Безусловно, таким путем они акцептировали поставленный им вопрос, отождествив организацию учебного взаимодействия как психологическую, коммуникативную категорию с дидактической категорией конкретных форм проведения занятия. Поэтому требует дополнительного прояснения тот эмпирический факт, что «лекция» как дидактическая форма отнесена к разряду ингибирующих факторов дидактической коммуникации, а «практика», тренинги, эксперименты, тестирование – к числу фасилитирующих факторов. Однако в первом приближении это можно объяснить априори большей «коммуникативностью» практикумов, тренингов и тестирования по отношению к более статичным и монологичным в коммуникативном отношении лекциям. Также категория «общение» как таковая фигурирует в числе фасилитирующих факторов.

Далее, как можно заключить из полученных ответов, опрошенным студентам более импонирует открытая личностная позиция обучающего по ходу развертывания дидактической коммуникации, а также положительное, в духе гуманистического подхода, личностное принятие обучаемого (например, «понимание», «терпимость», «способность идти навстречу студенту, быть открытым со студентом» и др.). Вторым, не менее важным, комплексом индивидуальных особенностей обучающего в контексте дидактической коммуникации, по субъективным оценкам наших респондентов, выступает его коммуникативная инициативность, выражающаяся в способности создавать дополнительные линии коммуникации в учебной группе в процессе работы с учебным содержанием, например, «активность, создание ситуаций, в которых группа принимает участие». Управление коммуникативным процессом со стороны обучающего не отрицается, но и не возводится в ранг абсолюта (например, «строгость в меру»). Преобладают указания на «разумную строгость», активность обучающего в сочетании с терпимостью по отношению к обучаемому. Такую же группу факторов, но уже со знаком минус можно встретить в ответах, касающихся индивидуально-психологических особенностей обучаемого, которые ингибируют процесс дидактической коммуникации. Эта категория ответов, кстати, представлена менее разнообразно. Для таких случаев опрошенные нами студенты указывали на отчужденную в отношении обучаемого коммуникативную позицию обучающего, на его своего рода «коммуникативное

безразличие», выражающееся в использовании исключительно сообщающей формы организации учебного взаимодействия. Респонденты субъективно различают такие нежелательные «обертоны» коммуникации, как «резкость» и «грубость» обучающего, что, тем не менее, не мешает их обоим отнести к группе ингибирующих факторов. Заметим интересное обстоятельство: все указанные как среди фасилитирующих, так и среди ингибирующих факторов индивидуально-личностные особенности обучающего исключительно «коммуникативны» по своей психологической природе. Какие-либо динамические, гендерные, психофизиологические аспекты индивидуальности обучающего в качестве конструкторов в ответах не фигурируют. По-видимому, симметричным ответом со стороны обучаемого на такое распространенное в практике дидактической коммуникации явление, как формализация и жесткая регламентация учебных процедур, служит своего рода «познавательная слепота обучаемого» относительно индивидуальности обучающего, неспособность воспринимать его личность более, нежели в функционально-прагматическом контексте.

Касаясь интегральной оценки обучаемым процесса дидактической коммуникации, можем упомянуть в числе категорий ответов по преимуществу указания на эмоциональные и мотивационные процессы и состояния. В числе ингибирующих факторов преобладают апатичные и дисфоричные эмоциональные проявления, демотивированность (например, «раздражение», «безразличие», «отторжение получаемого материала» и др.). В числе фасилитирующих факторов – стеничность, эйфория, ощущение высокой мотивированности (например, «хорошее настроение», «восторг», «положительные эмоции» и др.).

Выводы. Таким образом, по итогам осуществленного исследования можно утверждать следующее:

1) опрошенные нами студенты в своих субъективных представлениях о процессе учебного взаимодействия в достаточной мере дифференцируют факторы, благоприятствующие (фасилитирующие) и препятствующие (ингибирующие) эффективной дидактической коммуникации;

2) можно вести речь о субъективных предпочтениях обучаемых относительно темпорально-топологических (условия времени и места), организационных и индивидуально-личностных аспектов процесса дидактической коммуникации;

3) в случае возможности выбора значительная часть опрошенных предпочла бы психологически более комфортные условия времени и места учебного взаимодействия, поскольку признает факт их влияния на эффективность дидактической коммуникации. При этом сама «комфортность» в субъективных представлениях близка уже известному в психологии явлению – оптимальному сочетанию пространственно-временных характеристик, инициирующему личностную активность и глубокие переживания (хронотоп);

4) предпочтение обучаемыми отдается формам организации учебного взаимодействия, характеризующимся возможностью образования дополнительных линий коммуникации, задействованностью многих каналов передачи учебного содержания, аффективной насыщенностью процесса дидактической коммуникации. Традиционная модель организации учебного взаимодействия в субъективных представлениях наших респондентов ассоциируется скорее с отсутствием вышеперечисленного;

5) обучаемыми единодушно приветствуется открытая личностная позиция обучающего в процессе учебного взаимодействия и его коммуникативная инициатива, способствующие привлечению обучаемого к созданию новых линий коммуникации в учебной группе. Напротив, коммуникативное безразличие и закрытость обучающего не одобряются, расцениваются как фактор, препятствующий эффективной дидактической коммуникации;

6) как успешная и побуждающая к повторному переживанию подобного опыта нашими респондентами квалифицируется дидактическая коммуникация, которая рефлексруется ими как насыщенная положительными эмоциями, ощущениями стеничности и личностной вовлеченности в процесс учебного взаимодействия.

Смеем надеяться, что дальнейшие исследования представлений обучающихся и, как следствие, учет их субъективных предпочтений при организации учебного взаимодействия, будут способствовать оптимизации процесса дидактической коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Winkel R.** Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Düsseldorf: Schwann Verlag, 1986. 175 s.
2. **Rubin R. B.** Educational Communication [Электронный ресурс] // The International Encyclopedia of Communication / Ed. by W. Donsbach. 12 vol. New York: Wiley-Blackwell, 2008. 6038 p. URL: <http://www.blackwellreference.com> (дата обращения: 09.10.2017) DOI: 10.1111/b.9781405131995.2008
3. **Бландел Р.** Эффективные бизнес-коммуникации. Принципы и практика в эпоху информации. СПб: Питер, 2000. 384 с.
4. **Chang Ch. Y.** Effect of the Interaction of Instructional Delivery Model and Preference of Learning Environment on Student's Attitudes // *British Journal of Educational Technology*. 2006. Vol. 37, № 5. P. 799–802.
5. **Retter H.** Studienbuch der pädagogischen Kommunikation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002. 385 S.
6. **Handbook** of Research on Educational Communications and Technology / Ed. by J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop. New York: Springer Science + Business Media, 2014. 965 p. DOI 10.1007/978-1-4614-3185-5
7. **Минигалиева М. Р.** Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014, № 3, т. 20. С. 73–78.
8. **Меньшиков П. В.** Психология учебного взаимодействия. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014. 172 с.
9. **Окерешко А. В.** Актуальность информального образования в современном информационном обществе // Современное образование: плюсы, минусы и перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (2 декабря 2015 г.) / отв. ред. А. А. Зарайский. Саратов: Академия бизнеса, 2015. 88 с.
10. **Dajc G.** Komunikacija u nastavnom procesu [Электронный ресурс] // 12 ljetna škola kineziologa RH, 27.6. 1. 7.2017. Poreč. URL: http://www.hrks.hr/skole/12_ljetna_skola/51-Dajc.pdf (дата обращения: 10.10.2017)
11. **Юдина Е. Г.** Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 132–142.
12. **Suzic N.** Efikasna pedagoska komunikacija // *Obrazovna tehnologija*. 2003. № 3. S. 257.
13. **Федотова Е. Л.** Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1(41). С. 35–40.
14. **Шоцкая Г. А.** Активизация учебной работы студентов на занятии в условиях социальной фасилитации: автореф. ... канд. пед. наук. Витебск, 2013. 26 с.
15. **Казанжи М. И., Арпенгьева М. Р.** Фасилитация как феномен межличностных отношений. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 302 с.
16. **Казанжи М. И.** Психологический портрет будущего педагога-фасилитатора // Вестник Калужского университета: 2015. № 3(28). С. 94–97.

REFERENCES

1. **Winkel R.** Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Düsseldorf: Schwann Verlag Publ., 1986, 175 s. (In German)
2. **Rubin R. B.** Educational Communication. W. Donsbach (Ed.) The International Encyclopedia of Communication. 12 vol. New York: Wiley-Blackwell, 2008. 6038 p. Available at: <http://www.blackwellreference.com> (accessed October 9, 2017).
3. **Blundel R.** Effective Business Communication: principles and practice for the information age. St. Petersburg: Piter Publ., 2000, 384 pp.
4. **Chang Chun-Yen.** Effect of the Interaction of Instructional Delivery Model and Preference of Learning Environment on Student's Attitudes. *British Journal of Educational Technology*. 2006, vol. 37, no. 5, pp. 799–802. (In Russian)
5. **Retter H.** Studienbuch der pädagogischen Kommunikation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002, 385 s.
6. **Handbook** of Research on Educational Communications and Technology. Eds. by J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop. New York. Springer Science + Business Media, 2014. 965 pp. DOI 10.1007/978-1-4614-3185-5
7. **Minigalieva M. R.** [Development of integrative models of educational communication]. *Bulletin of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogics, Psychology, Social work, Acmeology, Juvenile science and Sociocynetics*, 2014, vol. 20, no. 3, pp. 73–78 (In Russian)
8. **Menshikov P. V.** [Psychology of Educational Interaction]. Kaluga: Tsiolkovskiy KSU Press Publ., 2014, 172 pp. (In Russian)

9. **Okereshko A. V.** [Relevance of 'informal' education in the modern society]. Proceedings of V Internat. sci. conf. «Modern education»: pros and cons. Saratov, 2015, 88 pp. (In Russian)
10. **Dajc G.** Komunikacija u nastavnom procesu. *12 ljetna škola kineziologa RH*, 27.6. 1. 7.2017. Poreč. Available at: http://www.hrks.hr/skole/12_ljetna_skola/51-Dajc.pdf (accessed October 10, 2017). (In Serbian)
11. **Iudina E. G.** [The teachers' position: Authoritarianism and partnership] *Issues of Psychology*, 2005, no. 4, pp. 132–142 (In Russian)
12. **Suzic N.** Efikasna pedagoska komunikacija. *Obrazovna tehnologija*, 2003, no. 3, 257 pp. (In Serbian)
13. **Fedotova E. L.** [Productive interaction as a basis of modern educational process]. *Humanitarian vector. Series: Pedagogics and Psychology*, 2015, no. 1(41), pp. 35–40. (In Russian)
14. **Shotskaia G. A.** [The Student's Activity Stimulation on the Lesson under the Facilitation]: Cand. ... ped. sci. thesis. Vitebsk, 2013, 26 pp. (In Russian)
15. **Kazanzhy M. I., Arpentieva M. R.** [Facilitation as a phenomenon of interpersonal relationships]. Kaluga: Tsiolkovskiy KSU Press Publ., 2016, 302 pp. (In Russian)
16. **Kazanzhi M. I.** [Psychological portrait of the future teacher-facilitator]. *Bulletin of the Kaluga University*, 2015, no. 3(28), pp. 94–97. (In Russian)

Информация об авторе

Петр Викторович Меньшиков – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, Калуга, e-mail: edeltanne@list.ru)

Принята редакцией: 06.12.2017

Information about the author

Petr V. Menshikov – Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Kaluga State University named after Konstantin Tsiolkovsky (Kaluga, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru)

Received: December 6, 2017