

КОМПЛЕКС ХАРАКТЕРИСТИК УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

УДК 159.98

DOI: 10.153/PEMW20170226

П. В. Меньшиков

*Калужский государственный университет им.
К.Э. Циолковского, Институт психологии,
кафедра психологии развития и образования
e-mail: edeltanne@list.ru*

Menshikov P.V

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovskiy,
Institute of Psychology, the Chair of Psychological
Development and Education, e-mail: edeltanne@list.ru*

Аннотация. Статья посвящена психологическому рассмотрению процесса учебного взаимодействия. Рассмотрены следующие характеристики учебного взаимодействия: содержательная, структурно-организационная, рефлексивная, темпорально-топологическая, интерактивная, индивидуально-психологическая. Содержательная характеристика учебного взаимодействия подразумевает то дидактическое содержание, которое опосредует коммуникацию обучающего и обучаемого. Структурно-организационная характеристика определяет те конкретные формы, в рамках которых разворачивается процесс учебного взаимодействия. Рефлексивная характеристика, которой в статье уделено особое значение, отражает субъективное восприятие процесса учебного взаимодействия обучающим и обучаемым, что оказывает существенное влияние на процесс их дидактической коммуникации. Темпорально-топологическая характеристика учитывает условия времени и пространства, в которых осуществляется учебное взаимодействие. Интерактивная характеристика касается процессуальных аспектов учебного взаимодействия. Индивидуально-психологические характеристики указывают меру воздействия на процесс учебного взаимодействия личностных особенностей его участников. Предложена схема рассмотрения процесса учебного взаимодействия, учитывающая переменную «образ обучающего воздействия».

Abstract. The article is dedicated to the analysis of educational communication. The author considers such characteristics of educational interaction as content-related, structural and organizational, reflexive, temporal and topological, interactive, individual and psychological. The content-related part of educational interaction assumes didactic content that mediates communication between a teacher and a student. The structural and organizational part specifies concrete forms of educational interaction. The article focuses on the reflexive component that reveals teacher's and student's self-perception of educational interaction that influences the process of their didactic communication. Temporal and topological characteristic considers the conditions of time and space when educational interaction is carried out. Interactive feature deals with the procedural aspect of educational interaction. Individual and psychological features outline the impact on educational interaction caused by personal values of the participants. The author suggests considering educational interaction as a process that takes into account Variable "the way of educational impact".

Ключевые слова: учебное взаимодействие, характеристики учебного взаимодействия, образ обучающего воздействия.

Key words: educational communication, characteristics of educational communication, image of educational influence.

Для цитаты: Меньшиков П. В. Комплекс характеристик учебного взаимодействия в психологическом исследовании // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 2. С. 1118–1124.
DOI: 10.153/PEMW20170226

For quote: Menshikov P.V. [Characteristics of educational interaction in the context of psychological research]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire* = *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7. № 2, pp. 1118–1124.
DOI: 10.153/PEMW20170226

Введение. К настоящему времени не теряет своей актуальности проблема психологического исследования факторов, влияющих на успешность учебного взаимодействия (в зарубежных исследованиях более принят термин «дидактическая коммуникация»). Безусловно, учебная успешность есть слагаемое многих действующих факторов, поскольку процесс учебного взаимодействия всегда испытывал исторические, культурные и социально-экономические влияния, которые гораздо легче отследить в ретроспективе, нежели в ситуации «здесь и теперь». Между тем педагогическая психология имеет дело с реальностью учебного взаимодействия именно в такой ситуации и следует собственным критериям анализа этой реальности, важнейшей для успешности образовательной практики в целом. Многолетняя практика эмпирического исследования учебного взаимодействия с позиций психологии дает возможность охарактеризовать его как многоаспектный процесс, не все стороны которого сразу с очевидностью попадают в поле зрения [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. В этой связи возникает необходимость теоретического упорядочивания в вопросе о тех характеристиках учебного взаимодействия, которые выступают или могут выступить в качестве предмета психологических исследований. К таковым, по нашему мнению, можно отнести следующий комплекс характеристик учебного взаимодействия: содержательная, структурно-организационная, рефлексивная, темпорально-топологическая, интерактивная и индивидуально-личностная.

Постановка задачи. Цель статьи – теоретический анализ характеристик учебного взаимодействия, которые выступают или могут выступить в качестве предмета психологических исследований. Задачи статьи включают раскрытие психологических особенностей содержательной, структурно-функциональной, рефлексивной, темпорально-топологической, интерактивной и индивидуально-личностной характеристик учебного взаимодействия.

Результаты. Многолетние эмпирические и теоретические исследования учебного взаимодействия с позиций психологии дают возможность охарактеризовать его как многоаспектный процесс.

Содержательная характеристика учебного взаимодействия. Не следует забывать о том, что согласно отечественному подходу к проблеме психического развития (школа Л. С. Выготского) правильно подобранное содержание обучения выступает основой для эффективного психического развития обучаемого. Методы, которыми учебное содержание реализуется, должны быть адекватны ему, логически из него следовать [10]. Безусловно, не стоит пытаться противопоставить содержательную характеристику учебного взаимодействия другим его характеристикам, поскольку содержание обучения, методы его реализации, психологический контекст, в котором оно разворачивается, настолько тесно увязаны между собой, что провести строгую черту между ними сложно. «Новые методы», не подкрепленные развивающим содержанием, вырождаются в погоню за иллюзорными «эффектами», в игру слов и теоретических построений. С другой стороны, и самое тщательно выверенное учебное содержание может оказаться «неработающим», если на его основе не будут реализованы новые, более продуктивные формы учебного взаимодействия. О неразрывной связи учебного содержания и других психологических аспектов учебного взаимодействия писала в своих трудах известный отечественный психолог В. Я. Ляудис: «Если подходить к усвоению определенного предметного содержания в школе, не абсолютизируя его объектную направленность, а видя в нем и процесс развития личности, то можно полагать, что для этого процесса не безразлично, как осуществляется взаимосвязь личности с предметом усвоения... В каких позициях находится сама усваивающая личность по отношению к предмету и к процессу усвоения, а также к участникам этого процесса? Поиск ответов на эти вопросы заставляет рассматривать учение как взаимосвязанную деятельность ученика с учителем и другими учениками, в ходе которой строятся и изменяются формы сотрудничества и общения» [7, с. 98–99].

Структурно-организационная характеристика учебного взаимодействия. Любое обучающее воздействие осуществляется в том или ином организационном ключе, что предусматривает наличие вполне определенных форм учебного взаимодействия, норм, эталонов, своего рода «регламента» осуществления. С точки зрения структуры и организации, на наш взгляд, можно вести речь о разных моделях организации учебного взаимодействия. Традиционные модели организации учебного взаимодействия, как правило, определяются устоявшимися стереотипизированными представлениями о формах учебного взаимодействия и критериях его оценки. Они более жестки и однозначны по своей структуре (как то имеет место, например, в традиционном уроке комбинированного типа, остающимся и до настоящего времени часто встречающейся формой организации учебного

взаимодействия). В этой связи становится понятной попытка определенной части педагогического сообщества отойти от требований организации классического урока вплоть до отрицания этих требований (как это, например, имеет место у современных последователей дидактической системы С. Френэ) [11]. Нетрадиционные модели учебного взаимодействия оказываются в большей степени адаптированы к динамике познавательных возможностей обучаемого, жестко не регламентированы по структуре, дают возможность обучающему гибко приспособиться к индивидуальным характеристикам познавательной активности обучаемых [2; 8; 9; 12; 13].

Трудно переоценить важность структурно-организационной характеристики учебного взаимодействия, но тем не менее это далеко не единственный аспект, который необходимо учитывать, выстраивая учебное взаимодействие. Поэтому невозможно оптимизировать процесс учебного взаимодействия, бесконечно модифицируя только лишь его структурно-организационный аспект. Перейти к более эффективной модели можно лишь при условии оптимизации всей суммы характеристик учебного взаимодействия. В то же время нетрудно догадаться, почему в желании нечто изменить к лучшему в учебном взаимодействии педагогическое сообщество активно принимается за «переструктурирование структуры»: структурно-организационный аспект учебного взаимодействия сразу бросается в глаза своей кажущейся «понятностью», экранируя тем самым другие, не менее важные характеристики учебного взаимодействия. Тем не менее даже в ситуации варьирования структурных аспектов учебного взаимодействия хорошим исследовательским ориентиром остается предложенный профессором К. М. Гуревичем, известным отечественным исследователем из научной школы Л. С. Выготского, подход к рассмотрению структуры учебного взаимодействия, выделяющий три основных элемента системы: обучаемые; обучающий; содержание учебных программ [5].

Рефлексивная характеристика учебного взаимодействия. К настоящему времени этот аспект учебного взаимодействия остается наименее изученным. Вместе с тем восприятие обучающим и обучаемым процесса учебного взаимодействия нуждается в развернутых исследованиях по причине неоспоримой важности данных для оптимального выстраивания учебного процесса. Без учета рефлексивной составляющей учебного взаимодействия процесс такового для исследователя предстает механистично, по довольно-таки упрощенной схеме: тип организации учебного взаимодействия – познавательная активность обучаемого (намеренно в этой связи не употребляем здесь термин «деятельность», поскольку учебная активность не каждого обучаемого соответствует классическим критериям деятельности). Есть основания для иной схемы рассмотрения процесса учебного взаимодействия, в большей степени, на наш взгляд, отражающей его реалии: тип организации учебного взаимодействия – представления обучаемого о формах, типах и смыслах обучающего воздействия («образ обучающего воздействия») – познавательная активность обучаемого.

Учитывая то обстоятельство, что в отношении учебного взаимодействия рефлексиируют оба субъекта данного процесса: и обучающий, и обучаемый, необходимо было бы принять в расчет и определенные складывающиеся у обучающего представления, своего рода «наивные концепции» (в той или иной степени осознаваемые и рефлекслируемые им самим). Именно на основе этих «наивных концепций» обучающего, а не каких-то готовых абстрактных предписаний, из занятия в занятие обучающий осуществляет комплекс обучающих воздействий. (Опять-таки намеренно употребляем термин «комплекс», а не «система», поскольку термин «система» уже ко многому обязывает личность, осуществляющую обучающее воздействие. Если речь идет о «системе», то в данном конкретном случае обучающие воздействия в действительности должны представлять собой систему со всеми вытекающими к ней требованиями. К сожалению, обучающие воздействия могут и не характеризоваться должным уровнем системности). В нашем собственном исследовании на выборке студентов-педагогов были получены эмпирические данные, в целом подтверждающие предположение о «наивных концепциях обучающего воздействия» [9, с. 86–92].

Как показали знаменитые эксперименты психологов школы М. Вертгеймера, понимание обучающим субъективной логики обучаемого, стремление приблизить собственное обучающее воздействие к познавательным возможностям обучаемого (в части осознания учебной задачи, схватывания «ключевого отношения») в немалой степени способствует успеху любого учебного взаимодействия [3].

Не будем забывать о том, что реальный процесс учебного взаимодействия представляет собой неразрывное единство всех обсуждаемых нами характеристик, поэтому их рядоположение оправданно лишь в целях теоретического анализа. А стало быть, рефлексивная составляющая соотносится в реальном процессе учебного взаимодействия со всеми другими его характеристиками. Так, в частности, рефлексивная составляющая связана с уже упоминавшейся содержательной характеристикой учебного взаимодействия, поскольку у обучаемого складывается определенный «образ изучаемого материала», а также имеют место смысловые установки в отношении учебного содержания. Рефлексивная составляющая соотносится и со структурно-организационной характеристикой учебного взаимодействия (кстати заметим, что этот частный вопрос педагогической психологией еще исследован недостаточно, на наш взгляд, по причине двух распространенных в психолого-педагогическом сообществе заблуждений. Во-первых, почему-то принято считать, что раз педагог осуществляет сумму обучающих воздействий, то он в достаточной степени рефлексивует по поводу их дидактической ценности, обучающего эффекта от их использования, границ применимости, психологических механизмов влияния на познавательную активность обучаемого. Но так ли это на самом деле?! Второе заблуждение связано с негласным утверждением о том, будто бы изменение содержания и структуры учебного взаимодействия однозначно ведет к позитивным образовательным эффектам. Таким образом, нет особой нужды исследовать как в субъективных представлениях обучаемого эти изменения отражаются и интерпретируются. В то время как по нашему предположению парадокс возможной некогерентности квалифицированного обучающего воздействия с эффективностью познавательной активности обучаемого (проще говоря: «недостаточная отдача» даже при использовании квалифицированных обучающих воздействий), а также довольно распространенный феномен отторжения учебного содержания со стороны обучаемого обусловлены именно влиянием рефлексивной составляющей учебного взаимодействия. В целом «образ обучающего воздействия», складывающийся у обучаемого, есть такая же реальность, с которой необходимо считаться в практике преподавания, как и внешняя, хорошо поддающаяся наблюдению и экспертной оценке познавательная активность обучаемых. По-видимому, способность обучающего и обучаемого рефлексировать в отношении процесса учебного взаимодействия коррелирует с общим уровнем развития личностной рефлексии и, таким образом, оказывается связанной с индивидуально-личностными характеристиками учебного взаимодействия.

Темпорально-топологическая характеристика учебного взаимодействия. Процесс учебного взаимодействия всегда «привязан» к месту и времени. Поэтому не следует пренебрегать характеристиками времени (темпоральные характеристики) и характеристиками места его осуществления (топологические характеристики). Заметим, что время (хронос) и место взаимодействия (топос) здесь нами понимаются расширительно. Являются вышеуказанные характеристики лишь модулирующими процесс учебного взаимодействия или их влияние в большей степени ощутимо для дидактической коммуникации? Мы склонны наделять факторы времени и места большим значением, поскольку они не являются «декорациями» для учебного взаимодействия. В педагогическом лексиконе иногда можно встретить выражение: «в хорошем учебном заведении воспитывают даже стены». Обратим внимание: в узком утилитарном смысле передачи обучаемому суммы информации любой интерьер учебного пространства существенной роли не играет. Даже оснащенный средствами наглядности и необходимым оборудованием кабинет без должного умения со стороны обучающего и должного уровня встречной активности со стороны обучаемого не принесет ощутимой пользы для познавательной активности обучаемых, проиграв по всем статьям интерьеру «мела и доски». Цитируемая нами выше педагогическая мудрость рассматривает «обучающий эффект стен» именно расширительно, близко термину «обучающей (шире: развивающей) среды» [9]. Факторы места и времени весьма, на наш взгляд, существенны в части комфортности условий учебного взаимодействия, эмоциональной преднастройки на определенный тип коммуникации по ходу учебного взаимодействия, продуцирования субъективных смыслов в отношении процесса и результата учебного взаимодействия. Сами же участники учебного взаимодействия с разной глубиной рефлексивуют темпоральные и топологические характеристики учебного взаимодействия. Иногда лишь по прошествии некоторого срока, а стало быть, уже в ретроспективе, субъекты (в прошлом) учебного взаимодействия по достоинству оценивают его временные и топологические

характеристики. Этим, по-видимому, отчасти можно объяснить и частую в таких случаях «ностальгию» по школе или «alma mater».

Интерактивная характеристика учебного взаимодействия. Учебное взаимодействие, взятое в процессуальном отношении, предстает как интеракция (взаимодействие), реализуемое на разных уровнях опосредствования. В той или иной степени обучающий психологически присутствует на каждом из этих уровней. Речь, в частности, можно вести о взаимодействии на

- уровне, опосредствованном учебным (дидактическим) текстом;
- уровне диадического взаимодействия обучающего и обучаемого;
- уровне взаимодействия обучающего с аудиторией.

Первый из вышеуказанных уровней, пожалуй, следует отнести к наиболее опосредствованным формам учебного взаимодействия. Учебное взаимодействие здесь «вырождено» в учебном содержании. Свои дидактические интенции (цели, намерения) обучающий как создатель текста имеет возможность реализовать лишь с опорой на текстуальные средства (инструкции, особенности стиля и композиции текста, отбор материала для содержания и средств его кодирования-декодирования, своеобразная система текст-затекст-подтекст и т.д.). Одной из самых трудных задач (если не самой трудной) является адекватная интерпретация обучаемым заложенного в тексте дидактического содержания на основе предусмотренных средств передачи этого содержания. Обучаемый может адекватно декодировать смыслы и дидактические замыслы (интенции) обучающего, а может и продемонстрировать познавательную нечувствительность к дидактическому тексту.

Интеракция обучающего с аудиторией безусловно опосредована социально-психологическими факторами. Передача обучающим учебного содержания осуществляется с учетом групповых эффектов: преобладающих норм, структуры и уровня развития группы, коммуникативной компетентности ее участников, специфических особенностей социальной перцепции. Сколько бы теоретики психолого-педагогических дисциплин ни призывали к индивидуализации обучающихся воздействий при взаимодействии обучающего с аудиторией, ориентировка обучающего на социально-психологические показатели группы не уступает, а порой и преобладает над ориентировкой на индивидуально-личностные особенности участников группы. Отсюда проистекает объяснение того дискомфортного состояния, которое подчас возникает у обучающего, если он привык работать с учебной аудиторией (и успешно передает ей учебное содержание), а в силу тех или иных причин учебная аудитория сокращается до одного-двух человек. Обучающий в таком случае либо дезориентирован и считает такие условия неприемлемыми для успешной дидактической коммуникации, либо пытается механически перенести навыки взаимодействия с учебной аудиторией (профессиональные и коммуникативные) на одного-двух обучаемых. (Вспомним в этой связи хотя бы комичный эпизод из книги Л.А. Кассиля «Кондуит и Швамбрания», в котором учитель объяснял урок одному человеку, главному герою, по причине бегства остальных с урока, как если бы обращался к классу) [6]. По-видимому, наиболее удачным из такой ситуации был бы выход, связанный со сменой обучающим стратегии учебного взаимодействия. Коммуникация по принципу «глаза в глаза», «один на один» подразумевает уже другие психологические особенности, достоинства и ограничения, нежели коммуникация с обширной аудиторией. На уровне диадического взаимодействия обучающего и обучаемого всегда отчетливо проступают индивидуально-психологические особенности участников учебного взаимодействия, в случае большой аудитории часто экранируемые социально-психологическими особенностями группы.

Индивидуально-личностная характеристика учебного взаимодействия. В ходе анализа процесса учебного взаимодействия необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности его участников, придающие каждому акту учебного взаимодействия специфику и существенно влияющие на процесс передачи учебного содержания, открывающие обучающему и обучаемому дополнительные возможности для рефлексирования и смыслообразования. В этой связи сошлемся на мнение авторитетных отечественных психологов М.К. Акимовой и В.Т. Козловой, утверждающих: «Помимо чисто личностных характеристик педагогического стиля, существуют и другие, относящиеся к процессу обучения. Построение уроков, предпочитаемые темы, приемы и способы объяснения учебного материала и опроса учащихся, особенности оценивания их достижений всегда индивидуализированы, несут отпечаток личности учителя» [3, с. 139].

Пожалуй, именно влиянием индивидуально-психологических особенностей учебного взаимодействия обусловлены эффект эмоционального отторжения обучаемым обучающего и его прямая противоположность – феномен почитания учителя (столь же порой эмоциональный и иррациональный по сути, на что в свое время указывал Л. С. Выготский) [4; 10]. Атракция в отношении личности обучающего влечет за собой определенную сакрализацию в глазах обучаемого как передаваемого учебного содержания, так и используемых форм обучающего воздействия (в том числе и довольно эксцентричных в этическом отношении). Эмоциональным антиподом почитания учителя выступает уже упомянутый феномен познавательного отторжения обучаемым всего, что прямо или даже косвенно связано с непривлекательным лично для него обучающим воздействием или личностью самого обучающего. Негативная установка в таком случае настолько сильно влияет на образ обучающего воздействия, что вчерашний обучаемый рефлексивно отделяет отдельные удачные приемы дидактической коммуникации, использованные «избегаемым педагогом» лишь спустя длительный интервал времени, когда сходит на нет сила аффективных переживаний, сопровождавших учебное взаимодействие. Можно добавить, что к настоящему времени оформилась проблема мотивационно-смысловой нечувствительности обучаемого к какому бы то ни было обучающему воздействию. Познавательная мотивация элиминируется психологически трансформированными потребностями общества массового потребления или потребностями в жизнедеятельности без интеллектуального усилия (своего рода «карнавальная жизненная установка»).

Выводы. Выделенные характеристики учебного взаимодействия, как уже отмечалось, взаимосвязаны и взаимопроникают в реальном процессе его осуществления. В то же время каждая из них в отдельности при соблюдении необходимых методологических требований может рассматриваться в качестве эмпирического объекта исследования (как в констатирующих, так и в формирующих сериях). При этом следует уделять внимание в равной мере как тем характеристикам, которые легче поддаются объективному наблюдению и экспертной оценке (как, например, структурно-организационные и интерактивные характеристики), так и тем характеристикам учебного взаимодействия, при исследовании которых больше приходится полагаться на субъективные оценки обучающихся и обучаемых (рефлексивные характеристики, отчасти индивидуально-личностные).

Полагаем, что психологическое изучение учебного взаимодействия должно осуществляться во всей полноте ее характеристик: учебного содержания, времени и места осуществления, специфических особенностей интеракций, индивидуально-психологических и рефлексивных особенностей обучающего и обучаемого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Акимов М. К., Козлова В. Т.** Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. **Арпентьева М. Р.** Технологии глубинного и поверхностного обучения: возможности и ограничения // Новые развивающие технологии педагогической практики. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 215–229.
3. **Вертгеймер М.** Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
4. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
5. **Гуревич К. М.** Проблемы дифференциальной психологии. М.: Изд. «Институт практической психологии», 1998.
6. **Кассиль Л. А.** Кондуит и Швамбрания. М.: Оникс, 1999.
7. **Ляудис В. Я., Негурэ И. П.** Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
8. **Меньшиков П. В.** «Концепция воздействия» обучающего: психологическая экспликация // Психология в вузе. 2012. С. 37–45.
9. **Меньшиков П. В.** Психология учебного взаимодействия. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014.
10. **Рубцов В. В.** Основы социально-генетической психологии. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
11. **Fournès G., Dorance S.** La danseuse sur un fil: une vie d'école. Freinet, Éditions École Vivante, 2009.
12. **Wawrzyniuk D.** Sztuka bycia nauczycielem // Zycie Szkoły. 2003. № 8. S. 78–79.
13. **Zukowska Z.** Nauczyciel: człowiek pedagog – specjalista // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. 1993. № 4. S. 114.

REFERENCES

1. **Akimova M. K., Kozlova V. T.** *Psichofiziologicheskie osobennosti individualnosti shkolnikov* [Psychophysiological features of pupils' individuality: consideration and correction]. Moscow, Academy Publ., 2002. 160 p.
2. **Arpentieva M. R.** *Tekhnologii glubinnogo i poverkhnotnogo obucheniya: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Technology of deep and superficial learning: opportunities and limits]. *Novye razvivayushchie tekhnologii pedagogicheskoy praktiki* [New educational technologies of teaching practice]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2016. pp. 215–229 (in Russ).
3. **Wertheimer M.** *Produktivnoe myshlenie* [Productive thinking]. Moscow, Progress Publ., 1987. 336 p.
4. **Vygotsky L. S.** *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 480 p.
5. **Gurevich K. M.** *Problemy differentsialnoy psikhologii* [Problems of differential psychology]. Moscow, Institute of Practical Psychology Press, 1998. 384 p.
6. **Kassil L. A.** *Konduit i Shvambrania* [Conduit and Shvambrania]. Moscow, Onyx Publ., 1999. 383 p.
7. **Liaudis V. Ia., Negure I. P.** *Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pismennoy rechi u mladshih shkolnikov* [Psychological bases of writing skills building of primary schoolchildren] Moscow, International Pedagogical Academy Press, 1994. 150p.
8. **Menshikov P. V.** ["The Concept of impact" caused by a teacher: psychological explication]. *Psikhologiya v vuze = Psychology at the University*, 2012, no. 4. pp. 37–45 (in Russ).
9. **Menshikov P. V.** *Psikhologiya uchebnogo vzaimodeystviya* [Psychology of educational interaction]. Kaluga, Tsiolkovskiy Kaluga State University, 2014. 172 p.
10. **Rubtsov V. V.** *Osnovy sotsialno-geneticheskoy psikhologii* [Fundamentals of social-genetic psychology]. Moscow, Institute of Practical Psychology Press, 1996. 384 p.
11. **Fournès G., Dorance S.** *Dancer on a wire: the life of the school*. Freinet: Editions School Living, 2009. 280p. (In French)
12. **Wawrzyniuk D.** *The Art of being a teacher*. *School Life*, 2003, no. 8. pp. 78–79. (in Polish)
13. **Zukowska Z.** *Teacher: man, teacher, specialist*. *Physical Education and health*, 1993, no. 4. pp. 114. (in Polish).

Информация об авторе

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

Принята редакцией 12.02.2017

Information about the author

Peter V. Menshikov – Associate Professor at the Chair of Psychological Development and Education at Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovskiy (52 Lunacharskogo Str., Appt. 19, 248000 Kaluga, Russia, e-mail: edeltanne@list.ru)

Received 12 February 2017