

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБУЧАЕМОГО О ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ ФОРМАХ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ С ОБУЧАЮЩИМ

REPRESENTATIONS OF THE TEACHER ON THE PREFERRED FORMS OF DIDACTIC COMMUNICATION WITH THE TRAINING

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20180218

П. В. Меньшиков

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

Аннотация. *Статья посвящена проблеме дидактической коммуникации в контексте ее восприятия и рефлексирования обучаемым. Автор исходит из предположения о существенной роли субъективных представлений обучаемого в развертывании эффективной дидактической коммуникации с обучающим. Предметом исследования выступили представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим, о формах обучающего воздействия и организационных формах дидактической коммуникации, а также субъективные критерии, которые обучаемый использует для оценки степени эффективности дидактической коммуникации в целом. Исследование осуществлено на выборке студентов-первокурсников Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (общий объем выборки составил 62 человека). В качестве инструмента исследования послужила авторская методика опросного типа. Как показывают результаты исследования, опрошенные нами студенты в качестве основной цели дидактической коммуникации с обучающим рассматривают рост своей психологической компетентности. Обучаемые отдали предпочтение коммуникативным формам организации учебного взаимодействия. Как показало исследование, обучаемые субъективно оценивают дидактическую коммуникацию по критериям личностной значимости содержания и эффективности приемов, направленных на его раскрытие.*

Ключевые слова: *дидактическая коммуникация, субъективные представления обучаемого, цели дидактической коммуникации, предпочитаемые организационные формы дидактической коммуникации.*

Для цитаты: *Меньшиков П. В. Представления обучаемого о предпочтительных формах дидактической коммуникации с обучающим // Професси-*

Menshikov, P.V.

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

Abstract. *The article is dedicated to the problem of the educational communication in the light of trainee's reflection. The author proceeds from the supposition that trainee's notions play the great part in the accomplishment of the effective educational communication with the teacher. As the subject of our research the trainee's notions about the goals of educational communication with the teacher, the notions about educatory effect and forms of educational communication, the trainee's implicit criteria concerning the educational communication are considered. The research was carried out on the base of the peer-groups of the first year students of Tsiolkovski State University (in total number 62 persons). The author's questionnaire was used. According the data our probationers consider the development of own psychological competence as the main goal of the educational communication with the teacher. The trainees have shown preference to the communicative forms of the educational interaction. The students implicitly have rated the educational communication by the criteria of the personal importance of the didactic item and the psychological competence of the educatory effect.*

Key words: *didactic communication; subjective representations of the trainee; goals of didactic communication; preferred organizational forms of didactic communication.*

For quote: *Menshikov, P.V. Representations of the teacher on the preferred forms of didactic communication with the training. Professional education in*

ональное образование в современном мире. 2018. *the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1896–1901.
T. 8, № 2. С. 1896–1901.
DOI: 10.15372/PEMW20180218

Введение. Несмотря на существенную модернизацию, которую в настоящее время претерпевает процесс обучения, по-прежнему не теряет своей значимости в качестве объекта исследовательского интереса процесс взаимодействия обучающего и обучаемого, опосредствованного учебным содержанием [1–5]. Фактически обучающий и обучаемый связаны специфическим процессом коммуницирования – их активность разворачивается в условиях дидактической коммуникации. В этой связи тщательного психологического исследования заслуживает вопрос о психологических условиях эффективности дидактической коммуникации [6–9]. Слагаемыми дидактической коммуникации выступают два встречных процесса: система обучающих воздействий педагога и познавательная активность обучаемого. Поиск зоны «взаимной психологической приемлемости» в ходе осуществления процесса дидактической коммуникации должно составить основное практическое следствие вышеуказанных психологических исследований [10–13]. В контексте обсуждаемой проблемы хотелось бы обратить внимание на довольно парадоксальное обстоятельство. Как уже отмечалось, в процессе учебного взаимодействия обучаемый является одним из ключевых коммуникантов. Вместе с тем восприятие обучаемым системы обучающих воздействий изучено слабо [14].

Предмет и метод исследования. В связи с этим наша задача – хотя бы отчасти восполнить существующий пробел в информации о рефлексивном аспекте процесса учебного взаимодействия. В исследовании рефлексивных представлений обучаемого о характеристиках дидактической коммуникации мы исходили из когнитивного и эмоционального характера вероятных оценок учебного взаимодействия. Объектом исследовательского интереса выступили:

1) представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим (поскольку психологический механизм полагания цели связан с субъективными личностными смыслами, вышеуказанные представления, на наш взгляд, достаточно информативны для понимания тех субъективных смыслов, которые вкладывает обучаемый в процесс учебного взаимодействия);

2) представления обучаемого о формах обучающего воздействия в целом и предпочитаемых организационных формах дидактической коммуникации (данный пласт представлений указывает на общую ориентировку обучаемого в «рельефе» дидактической коммуникации, в репертуаре форм обучающего воздействия. Несомненно, это сопровождается субъективной типологизацией и эмоциональной оценкой средств дидактической коммуникации, используемых обучающим, со стороны обучаемого);

3) представления обучаемого, выступающие в качестве субъективных критериев анализа характеристик дидактической коммуникации (здесь мы намеренно не регламентировали свободу высказываний обучаемых и не стремились предложить им уже сформулированные параметры дидактической коммуникации для того, чтобы по возможности эксплицировать субъективные конструкты, используемые обучаемым в оценке дидактической коммуникации).

Реализации поставленной исследовательской задачи был посвящен психологический опрос выборки обучаемых, в качестве которых выступили студенты 1-го курса Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Общий объем выборки составил 62 человека (две академические группы). Обучаемым, которые в качестве респондентов приняли участие в исследовании, предлагалось дать ответ на следующие вопросы анкеты, касающиеся вышеуказанных аспектов дидактической коммуникации:

1) какие цели вы могли бы реализовать в процессе изучения учебного курса?

2) какие формы учебной работы в процессе изучения курса для вас были бы предпочтительны?

3) что, по-вашему, указывает на эффективность приемов обучения и характера взаимодействия с педагогом в процессе изучения курса?

Стремясь дать нашим респондентам определенный ориентир в непростой работе с их собственными, порой довольно синкретичными представлениями, мы не препятствовали тому, что обучаемые имели возможность увязывать представления о дидактической коммуникации с определенным учебным курсом (в нашем случае – курсом «Общая психология»). Решая поставленную

перед ними задачу «в частных производных», они имели возможность связать свои субъективные коммуникативные пристрастия с конкретным учебным содержанием, абстрагироваться от которого, изучая субъективные представления обучаемых, на наш взгляд, не следует.

Обсуждение результатов исследования. По итогам анализа анкет респондентов были определены наиболее частотные категории ответов. Таковые расценивались нами как наиболее категориальные для субъективных представлений респондентов. Эмпирические данные представлены в табл. 1–3.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в отношении представлений о целях дидактической коммуникации разные группы наших респондентов рефлексировали по-разному. 2-я академическая группа продемонстрировала гораздо большую четкость и определенность в формулировке цели, что проявилось в минимальном количестве ответов «синкретичного характера». Тем не менее обучаемые и из 1-й и из 2-й академических групп указали в своих ответах сходные конструкты, касающиеся цели как желаемого результата процесса дидактической коммуникации. Разнятся только ранги для выявленных конструктов.

Таблица 1

**Представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим
(наиболее категориальные ответы по мере убывания ранга значимости)**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
Синкретичная формулировка цели	Достижение компетентности
Достижение компетентности	Получение информации
Получение информации	Самопознание
Самопознание	Синкретичная формулировка цели

Таблица 2

**Представления обучаемого о формах обучающего воздействия в целом
и предпочитаемых организационных формах дидактической коммуникации**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
Сочетание индивидуальных и коллективных форм работы	Групповая работа
Групповая работа	Экспериментальная работа
Интерактивная форма работы	Игровая форма
Работа с кейсами («разбор собственных ситуаций»)	Работа с тестами
Ролевые игры	Форма работы значения не имеет
	Диалог
	Фронтальная работа
	«Изучение наглядного материала»
	Презентации и доклады
	«Непосредственное общение»
	Письменные работы
	Сочетание индивидуальной и коллективных форм работы
	Индивидуальная работа
	«Вопросно-ответная» форма работы

Таблица 3

**Представления обучаемого, выступающие в качестве субъективных критериев
анализа характеристик дидактической коммуникации**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
«Разные формы практики»	Совместное обсуждение
Неформальная манера общения	«Как действовать в каких-либо ситуациях»
«Ответы в игровой форме»	«Коммуникативная сторона психологии и практический субъективный анализ людей»
«Наглядные примеры и другие активные действия»	«Темы, направленные на практическое применение, не содержащие большое количество абстрактных понятий»
Собственные вопросы	
«Творческая деятельность»	
Устные ответы	

В 1-й академической группе за «синкретичными ответами» по величине ранга следуют ответы с указанием в качестве цели дидактической коммуникации «достижение компетентности». Нашими респондентами она субъективно интерпретируется как способность применить полученные знания в разнообразных житейских ситуациях и ситуациях профессиональной деятельности. Сравнительно высокими по частоте ответов в обеих академических группах оказались ранги для таких целей, как получение квалифицированной информации по интересующему вопросу и возможность самопознания средствами учебного содержания. Поскольку психологическое знание весьма затребованно в силу субъективных личностных запросов той категории обучаемых, которые приняли участие в качестве респондентов в нашем исследовании, высокая частота упоминания конструкта «информация» – вполне предсказуемый результат, равно как и частое упоминание конструкта «самопознание» в качестве цели дидактической коммуникации. Обращает на себя внимание и встречающаяся в обеих группах респондентов, хотя и в разной мере, тенденция недостаточно четко, многословно и расплывчато формулировать цели дидактической коммуникации, которые при подобной их постановке в строгом смысле целями названы быть не могут.

Второй вопрос, который мы поставили перед респондентами, касался предпочитаемых ими форм организации учебного взаимодействия. Хотелось бы указать на высокий удельный вес в целом по выборке опрошенных таких ответов, в которых отдано предпочтение формам организации учебного взаимодействия, именуемым «активными», «нетрадиционными». В вышеупомянутом эмпирическом результате мы усматриваем проявление определенной закономерности, а именно: предпочтение нетрадиционных форм организации учебного взаимодействия свидетельствует о психологической «монотонии», неудовлетворенности традиционной схемой дидактической коммуникации. По-видимому, все еще широко распространенные и доказавшие практичность традиционные формы организации учебного взаимодействия в субъективных представлениях наших респондентов не расцениваются как перспективные для реализации личностных потребностей (познавательных, коммуникативных и др.) обучаемых. И хотя сам факт «инаковости» организационных форм передачи учебного содержания, отступления от традиционной схемы дидактической коммуникации (и вариации на ее основе) еще не означает качественных сдвигов в дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, в субъективных представлениях обучаемых, по-видимому, имеет место отчетливая ассоциация, которую можно было бы выразить так: нетрадиционная (активная) форма организации учебного взаимодействия – новые перспективы для реализации дидактической коммуникации обучающего и обучаемого [1; 2; 11; 14].

Наибольшего рефлексивного усилия от наших респондентов, как продемонстрировало их поведение в ситуации исследования, потребовал вопрос о критериях их субъективной оценки степени эффективности дидактической коммуникации с обучающим. На первый взгляд это выглядит парадоксальным: уж обучаемому, казалось бы, нелогично слабо представлять, какой уровень дидактической коммуникации с обучающим можно назвать оптимальным!). Однако при пристальном рассмотрении оно парадоксальным не кажется. По-видимому, третий вопрос из нашего анкетного листа у значительной части выборки респондентов адресовался сравнительно слабо рефлексивируемым пластам индивидуального опыта коммуницирования. Думаем, что эмоциональный характер субъективного шкалирования обучаемыми дидактических приемов обучающего по критерию «нравится – не нравится», помноженное на недостаточность представлений о возможном репертуаре обучающих средств в целом и обусловили сравнительную узость и шаблонность ответов наших респондентов по третьему вопросу анкеты. В наиболее развернутых и структурированных от общего числа ответах проводится мысль о субъективной предпочтительности для обучаемого дидактических воздействий, максимально приближенных к коммуникативным. Показательны при этом такие, например, суждения респондентов относительно предпочитаемых ими особенностей дидактической коммуникации с обучающим: «неформальная манера общения при обоюдном уважении», «чтоб слушали и не перебивали, так как у каждого своя точка зрения». В основном, как явствует из полученных данных, респонденты связывали вопрос о предпочитаемой дидактической коммуникации с ее содержательным аспектом. Это также не выглядит странным, потому что ожидаемые ими рост компетентности, информированности и саморефлексии субъективно связывается с новыми дидактическими приемами, ожидаемыми от обучающего. Наши респонденты здесь обнаруживают устоявшиеся представления о поведенческих коррелятах организации учеб-

ного взаимодействия в коммуникативном ключе. Это, в частности, демонстрируется следующими суждениями: «предпочитаю занятия в условиях маленькой аудитории лиц, обсуждение вопросов с коллективом», «разделение тем, для того, чтобы каждый мог показать свои умения, знания, затем совместное обсуждение темы выступающего, плюсов и минусов его выступления». Отметим и такое, обратившее на себя внимание в ходе исследования, обстоятельство: в субъективных представлениях наших респондентов открытость и коммуникативность обучающего ассоциированы отнюдь не только с нетрадиционными, инновационными формами организации учебного взаимодействия. Традиционные по своей организации занятия наши респонденты предпочли бы видеть реализованными в диалоговом режиме, с большим удельным весом неформальной коммуникации между обучающим и обучаемым.

Заключение. Таким образом, по итогам исследования субъективных представлений обучаемых о предпочитаемых формах дидактической коммуникации можно сделать следующие выводы:

1) от дидактической коммуникации в рамках изучаемого содержания курса психологии опрошенные нами студенты ожидают роста своей психологической компетентности, информированности в области психологического знания и более высокого ранга рефлексии в отношении собственных психологических особенностей;

2) респонденты в своих суждениях отдали предпочтение организационным формам дидактической коммуникации, построенным на нетрадиционных схемах учебного взаимодействия. Упоминаемые же традиционные формы организации во многом субъективно переосмыслены как требующие обязательного включения коммуникативных элементов;

3) в качестве субъективных критериев оценки дидактической коммуникации респондентами преимущественно указывались приемы обучающего воздействия со стороны обучающего, которые максимально приближены к коммуникативным и являются средством реализации личностно значимого для обучаемого учебного содержания.

Субъективные представления обучаемого функционируют в едином комплексе, определяя его общую генерализованную оценку дидактической коммуникации с обучающим, которая носит, как правило, эмоциональный характер. Трудно переоценить роль субъективной оценки в качестве внутреннего регулятора познавательной активности обучаемого. Дабы не быть реализованными наугад, вслепую, обучающие воздействия педагога должны быть соотнесены, а в оптимальном варианте – скоординированы с представлениями обучаемого о процессе учебного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондаревская Е. В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
2. **Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.** Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306
3. **Штейнмец А. Э., Горбачева Е. И., Филатова Г. Д., Меньшиков П. В., Фомин А. Е.** Психологические задания к педагогической практике студентов: пособие для преподавателей / под ред. А. Э. Штейнмеца. М.: ВЛАДОС, 2002. 128 с.
4. **Haenen J.** Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, New York: Nova Science Publishers, 1996. 280 p.
5. **Marton F., Sđjđ R.** Approaches to learning // The Experience of Learning / ed F. Marton, D. Hounsell, N. J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. P. 39–58.
6. **Исследования** чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация; ПИ РАО, 2013. 432 с.
7. **Минигалиева М. Р.** Изучение психологии и самопознание личности / под ред. Л. А. Петровской. М: РГСУ, 2006. 205 с.
8. **Entwistle N., Ramsden P.** Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330 p.
9. **Knowles, M. S.** The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy. Chicago, 1980. 273 p.
10. **Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.** Как учить работать с книгой. М.: Образование, 1995. 256 с.
11. **Кан-Калик В. А.** Грамматика общения. М.: Роспедагентство, 1995. 108 с.

12. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973. 204 с.
13. Entwistle N. J. Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.
14. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В., Моисеева Т. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / под ред. М. Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 353 с.

REFERENCES

1. Bondarevskaya E. V. [Valuable foundations of personally oriented education]. *Pedagogics*. 1995, no. 4, pp. 29–36. (In Russian)
2. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. [New educational practices in the context of the communicative approach]. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. (In Russian)
3. Shteinmetz A. E., Gorbacheva E. I., Filatova G. D., Menshikov P. V., Fomin A. E. [*Psychological tasks to pedagogical practice of students*]. Moscow: VLADOS, 2002, 128 p. (In Russian)
4. Haenen J. *Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's footsteps*. Commack; N. Y.: Nova Science Publishers Publ., 1996, 280 p.
5. Marton F., Säljö R. Approaches to learning. Ed. F. Marton, D. Hounsell, N. J. Entwistle. *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Publ., 1997, pp. 39–58.
6. [*Studies in reading and literacy in the Psychological Institute for 100 years*]. Ed. N. L. Karpova, G. G. Granik, M. K. Cobbard. Moscow: Russian School Library Association, PI RAO, 2013, 432 p. (In Russian)
7. Minigalieva M. R. [*The study of psychology and self-knowledge of person*]. Moscow: RSSU Press Publ., 2006, 205 p. (In Russian)
8. Entwistle N., Ramsden P. [*Understanding student learning*]. London: Croom Helm Publ., 1983, 330 p.
9. Knowles M. S. [*The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*]. Chicago, 1980, 273 p.
10. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaia L. A. [*How to teach to work with a book*]. Moscow: Obrazovaniye Publ., 1995, 256 p. (In Russian)
11. Kan-Kalik V. A. [*Grammar of communication*]. Moscow, 1995, 108 p. (In Russian)
12. Sukhomlinskiy V. A. [*Conversation with the young school principal*]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1973, 204 p. (In Russian)
13. Entwistle N. J. [*Teaching for Understanding at University*]. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan Publ., 2009, 208 p.
14. Arpentieva M. R., Menshikov P. V., Moiseeva T. V. [*Didactic communication: the ability to learn and the ability to teach*]. Kaluga: KSU Press Publ., 2017, 353 p. (In Russian)

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, 26, Калуга, e-mail: edeltanne@list.ru).

Принята редакцией: 08.11.17

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology, Kaluga State University named after Konstantin Tsiolkovsky (Stepana Razina str., 26, Russian Federation, 248023, Kaluga, e-mail: edeltanne@list.ru).

Received: November 8, 2017