

Формирование интеллектуальных метакогниций в процессе дистанционного обучения

Е.В. Конева, В.К. Солондаев

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия

Развивающий потенциал дистанционного обучения в настоящее время активно обсуждается в психологической и педагогической науке (Н.Н. Абакумова, 2005; Л.В. Музыка, 2004; М.Л. Смутьсон, 2011, В.В. Половинкина, 2010; О.В. Урсова, 2006), однако его многообразие и многоаспектность ставит всё новые вопросы. Ответ на них невозможен без учета конкретных обстоятельств осуществления данного обучения. Психологические закономерности, сопровождающие его, неодинаковы в отношении взрослых обучающихся и детей школьного возраста; в условиях «чистого» дистанционного обучения (исключающего прямые контакты обучающегося и педагогов) и в процессе обучения, происходящего частично с использованием общения с помощью видеосвязи и т.д.

Одним из ключевых аспектов, определяющих психологические феномены процесса дистанционного обучения, является учебная мотивация лиц, получающих образовательные услуги в дистанционной форме. Мотивационное обеспечение этого процесса влияет не только на его непосредственный результат (качество получения и усвоения знаний), но и на побочный с точки зрения основной цели, однако важнейший с позиций саморазвития процесс формирования мыслительных операций разных уровней, необходимых для дальнейшего успешного функционирования субъекта познания и самопознания.

Рефлексия собственной системы отношений, касающихся различных сторон действительности, безусловно, является одной из мыслительных операций второго порядка. Ее функционирование актуально, например, для респондентов, отвечающих на вопросы онлайн-методик (опросных или психодиагностических). Не являясь собственно обучающей процедурой, онлайн-опрос стимулирует функции самопознания, актуализирует систему отношений личности, предполагает наличие своеобразного «мышления о мышлении», что позволяет, основываясь на формулировке вопроса, ставить самостоятельную мыслительную задачу анализа определенного аспекта действительности и одновременного отражения своего отношения к нему. Данные компетенции составляют и значительную часть метакогниций, необходимых для успешного обучения. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности подтверждены экспериментальными исследованиями (А.В. Карпов, 2012).

Онлайн-опрос, являясь по определению дистанционной формой коммуникации, вносит в описанный процесс ряд особенностей, которые вытекают из отсутствия непосредственного контакта между интервьюером и респондентом. Аналогичными особенностями обладает и дистанционное

обучение как форма овладения общеобразовательными и профессиональными компетенциями. Главная из этих особенностей – возможность респондента произвольно прервать работу с опросником без каких-либо негативных последствий для себя. Создавая неудобство для организаторов опроса, такая возможность в то же время выступает как преимущество для исследователя мышления, поскольку позволяет судить, от постановки каких мыслительных задач испытуемые отказываются. Поэтому материалом для анализа могут стать не только ответы испытуемых (или обучающихся), работающих в виртуальном пространстве, но и отсутствие ответов, особенно если отказы из ответов приобретают инвариантный характер по отношению к какой-либо категории вопросов или заданий. Постановка мыслительной задачи сама по себе с полным правом может рассматриваться как одна из форм рефлексивных процессов.

Другая особенность дистанционного обучения вытекает из наличия разной направленности рефлексии – внутренней и внешней. Внутренняя рефлексия представляет вышеописанную надмыслительную активность, «мышление о мышлении», внешняя – учет мыслительных операций других людей, в частности, виртуального собеседника, каковым по сути является автор онлайн-методики или заданий, предназначенных для выполнения обучающимся. Выступая в качестве составителя вопросов или заданий, автор исходит из своего индивидуального проблемного пространства, подразумевая, что у обучающегося или респондента проблемность имеет идентичный характер и вызывает аналогичную мыслительную задачу. Другими словами, проблематизация действительности автора и его виртуального партнера, по задумке автора, совпадают. Для эффективного выполнения задания или ответа на вопрос обучающийся или респондент сталкивается с необходимостью адекватно отразить авторские особенности постановки проблемы, а на ее основе мыслительной задачи.

Сказанное в большей степени имеет отношение к технологии онлайн-опросов, поскольку собственно учебные задания обладают большей, по сравнению с опросными или психодиагностическими методиками, определенностью проблемного пространства. Иначе говоря, обучающийся представляет, в рамках какой предметной области составлено задание, каким основным правилам формулировки оно подчиняется. Однако и в этом случае его успешное выполнение требует прогнозирования когний составителя, например, относящихся к форме презентации результатов, что особенно актуально для творческих заданий, предполагающих высокую степень креативности исполнителя.

Для эмпирической проверки сформулированных выше положений мы исследовали вопрос об изменении оценок испытуемых в зависимости от виртуального (через интернет) или реального сбора (бумажный бланк) сбора данных.

Выборку составили 206 испытуемых, из которых 146 участвовали в виртуальном, а 60 в реальном исследовании. Все испытуемые выполняли

методику «Восприятие проблемных ситуаций». Сравнивались различия ответов по следующим шкалам.

1) Вероятность возникновения ситуации. Обнаружилось, что в виртуальном исследовании испытуемые дают в среднем более низкие оценки, различия значимы, здесь и далее по критерию Вилкоксона $W = 4542$, $p\text{-value} = 4.408e-06$.

2) Характеристика знаний о разрешении ситуации - значимых различий не выявлено ($W = 3613$, $p\text{-value} = 0.18$).

3) Необходимость для разрешения ситуации учебных знаний - значимых различий не выявлено ($W = 3443.5$, $p\text{-value} = 0.44$).

4) Характеристика знаний о предотвращении ситуации - значимых различий не выявлено ($W = 3686.5$, $p\text{-value} = 0.11$).

5) Необходимость разрешения ситуации - значимых различий не выявлено ($W = 1204$, $p\text{-value} = 0.18$).

На первый взгляд формат исследования оказывает влияние на одну из пяти переменных. Но при более внимательном изучении результатов ситуация оказывается сложнее.

Некоторые различия наблюдаются по всем шкалам. И существенно повлиять на оценку их статистической значимости можно, например, исключением из выборки «плохих» испытуемых, которые не полностью выполнили предложенные методики. Но мы априори предполагаем, что предъявление нескольких методик не меняет ответы по каждой методике в отдельности. В противном случае невозможно никакое психологическое исследование, поскольку данные единственной методики в принципе не представляют научного интереса. На наш взгляд более эвристична другая интерпретация.

Психологическую науку не интересует сам по себе факт статистической значимости различий. Психологию интересует реальность, изучаемая при помощи той или иной методики. Поэтому значимость различий может интерпретироваться только в единстве с их содержательным анализом. А в содержательном плане различия в зависимости от формы проведения исследования отсутствуют - психологическая интерпретация ответов, данных испытуемыми не меняется (полное описание выходит за рамки ограничений объема данной публикации).

Таким образом существуют теоретические и эмпирические основания считать, что, благодаря массовости охвата и большей по сравнению с традиционными формами обучения и опросов, стандартизации получаемых данных, онлайн-взаимодействие при условии выработки соответствующих процедур предоставляет потенциальные возможности не только диагностировать, но и формировать интеллектуальные метакогниции обучающихся и респондентов.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 13-06-90419