

Психология профессионального образования

Е.Л. Богданова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета / uni-tomsk@mail.ru

О.Е. Богданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета / edu-tomsk@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ¹

Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на «проявление» эпистемологических и когнитивных предпочтений студентов в условиях развивающейся образовательной практики; показано влияние этих предпочтений на особенности образовательных выборов студентов; обоснована значимость исследований ценностно-смыслового пространства становящейся образовательной реальности в контексте современных тенденций развития психологического знания и инновационного развития Российского образования.

Ключевые слова: когнитивное развитие, образовательная деятельность, онто-эпистемологические предпочтения, мотивационные установки, цели обучения, подходы к обучению, когнитивные стратегии, корреляционные матрицы.

Акцент на развитии человеческого ресурса в практике высшей школы способствует оформлению запроса на интегративное знание о феномене когнитивного развития человека и разработку когнитивной проблематики организации образовательного процесса. При этом существенно признание сложности и диалектического единства процесса когнитивного развития человека, определяемого, с одной стороны, природой когнитивных процессов, основанных на универсальных механиз-

мах, а с другой стороны, субъективным опытом когнитивной деятельности.

Понимание образовательной деятельности как когнитивной по содержанию (т. е. связанной с отбором, обработкой информации и конструированием на этой основе рефлексивного знания, являющегося основой развития компетентности) задает фокус осмысления феноменов становящейся образовательной практики как пространства индивидуальных образовательных выборов студентов. Ценностно-целевые, смысловые и деятельностные «разрывы» в организации образовательного процесса в условиях парадигмального сдвига являются за-

¹ Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № П1214 от 4 июня 2010 г.).

кономерным следствием декларации новых ценностно-целевых ориентиров развития Российского образования, актуальных социальных заказов и индивидуальных образовательных запросов в условиях инновационного развития общества знания. Вопрос в том, станут ли эти «разрывы» существенными ограничениями в достижении состоятельности образовательных инноваций, или своеобразной «точкой роста» как человеческого ресурса, так и самой образовательной практики.

Своевременное и адекватное понимание психолого-педагогической природы указанных «разрывов» позволит получить теоретические основания для разработки условий, оптимизирующих развивающий эффект образовательных сред и обеспечивающих устойчивость и принципиальную незавершенность развития когнитивного ресурса человека в образовании как социокогнитивной практике. Именно в этом ключе выполнено экспериментальное исследование, основные результаты которого определяют содержание данной статьи и раскрывают взаимосвязь между эпистемологическими представлениями студентов, мотивационными и целевыми установками, и содержанием тех стратегий, которые используются ими в качестве средств образовательной деятельности.

Значимым для оформления замысла экспериментального исследования, определения условий его реализации и оснований анализа полученных данных является то, что предшествующий опыт когнитивной деятельности студентов рассматривается как: 1) образователь-

ный феномен, осмысление которого позволяет репрезентировать субъективную картину образовательной реальности, выявлять образовательные «дефициты» как основания для адекватной постановки образовательных задач; 2) предмет познания и рефлексивного обсуждения участниками образовательной деятельности; 3) предмет психолого-педагогического исследования, предполагающий использование различных методов: количественных и качественных.

Проведенные ранее исследования [1; 2; 3] позволяют авторам статьи обнаружить существование значимых эпистемологических и когнитивных ограничений развития компетентности в образовательной практике, содержательно характеризующиеся несоответствием между:

- субъективными представлениями участников образовательного процесса о природе знания, процессе познания и тенденциями развития социогуманитарного знания как знаниевой основы компетентности;
- ценностной ориентацией участников образовательного процесса на индивидуальный характер познавательной деятельности и пониманием образовательной деятельности как совместно-распределенной когнитивной деятельности;
- субъективными представлениями студентов о статичности собственных когнитивных ресурсов и ориентацией инновационного образования на развитие человеческого ресурса;
- эпистемологическими и когнитивными установками студентов и содер-

жательными характеристиками образовательной среды.

Исследования эпистемологических предпочтений студентов, особенностей мотивации, целеполагания и выбираемых ими стратегий обучения как отдельно, так и во взаимосвязи представляют содержательный интерес, так как анализ результатов этих исследований позволяет проявлять глубинные основания «образовательных выборов» студентов, а соответственно, и их представления о цели, содержании, средствах и результатах образовательной деятельности. Сконструированное таким образом знание о содержании субъективных моделей образовательной деятельности студентов позволит осуществлять корректную постановку как исследовательских, так и образовательных задач, направленных на ценностно-смысловую «перестройку» и усложнение содержания этих моделей.

Для реализации замысла экспериментального исследования использованы модификации зарубежных методик, наиболее корректно, с точки зрения авторов статьи, позволяющих, с одной стороны, – удерживать актуальную проблематику «когнитивного образования», а с другой, – содержательно описывать в адекватных конструктах особенности представлений студентов о собственном процессе образовательной деятельности.

«Опросник целевых ориентаций и стратегий обучения» [6, р. 290–310] разработан с целью исследования разнообразных целевых ориентаций и (мета)когнитивных стратегий студентов и включает: три академические

цели, пять социально-ориентированных целей, три когнитивные стратегии и три метакогнитивные стратегии. Значимым является то, что апробация разработанного исследователями опросника позволила сделать эмпирически подтвержденный вывод о том, что цели и стратегии участников образовательного процесса многомерны и имеют иерархическую структуру, а разработанный опросник позволяет исследовать цели и стратегии в плане их влияния на мотивацию, познавательную деятельность и академическую успешность участников образовательного процесса. Следует отметить, что использование данного опросника представляется целесообразным в начале учебного года на первом курсе, поскольку позволит констатировать целевые ориентиры и стратегии образовательной деятельности студентов первого курса в контексте предшествующего образовательного опыта школы.

Использование «Опросника мотивированных стратегий обучения» (MSLQ: P.R. Pintrich, D.A.F. Smith, T. Garcia, W.J. McKeachie) [4] ориентировано на исследование мотивационных установок и использование различных стратегий обучения студентами. Разработка данного инструмента имеет длительную традицию и была ориентирована на преодоление ограничений, связанных с акцентом на исследовании стилей обучения и отсутствием теоретического обоснования существующих на тот момент опросников, и преследовала главную цель – помочь студентам оптимизировать процесс обучения. Существенным основанием отбора данного

диагностического инструмента является его теоретическая база – социально-когнитивный подход к мотивации и саморегуляции обучения. Данный подход предполагает, что мотивация и стратегии обучения не являются статическими характеристиками обучающегося; мотивация является динамичной и контекстуально обусловленной, а эффективными стратегиям научения можно научиться.

Целесообразность выбора «Опросника подходов и навыков обучения студентов» [12] определяется тем, что его концептуальными основаниями являются подходы к обучению как «воспроизведению знания» и обучению как «пониманию и развитию», подходы к научению («глубинный», «стратегический» и «поверхностный безразличный») и предпочтения в стиле преподавания (ориентация на понимание или передачу информации). Следует отметить, что содержание этого опросника модифицировалось его авторами: содержание стратегического подхода к научению было расширено аспектами метапознания и саморегуляции, что раскрывает взаимосвязь между мотивацией и подходом к обучению (мотивация достижения и тайм-менеджмент); в содержании поверхностного подхода внимание акцентировано на неэффективности научения через включение шкал, указывающих на отсутствие цели, четкие границы учебного предмета, недостаточное понимание и боязнь неудачи. Значимой характеристикой этого опросника в логике исследования является его ориентация на описание общих тенденций процесса обучения

и их коррелятов (факторов образовательной среды): подходы к обучению и научению выступают в качестве «аналитических абстракций, суммирующих результаты исследований и упрощающих сложность повседневной практики обучения». Таким образом, содержание данного опросника построено на теоретических и прикладных исследованиях процессов научения и обучения, представлении о природе знания и учитывает собственно образовательный контекст (предпочтительные стили преподавания).

Существенным основанием выбора методики «Шкала оценки эпистемологических и онтологических установок педагогов» [11, р. 25–44] является ее ориентация на исследование «целостного эпистемологического мировоззрения», которое определяет индивидуальные особенности мышления и профессиональное самоопределение педагогов в контексте онтологических установок как представлений о природе образовательной реальности. Исследователи полагают, что единство эпистемологического мировоззрения и онтологических установок определяет ориентацию педагогов на выбор традиционных или конструктивистских оснований организации образовательного процесса, а соответственно, и качество образовательного результата. Значимым является и то, что данный диагностический инструмент является «исследовательской», «развивающейся», «новой стратегией измерения» [11], позволяющей сопоставлять эпистемологические и онтологические основания организации образовательной

практики, а также, при определенной модификации содержания, исследовать эпистемологическое мировоззрение и онтологические установки студентов.

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты I-III курсов факультета психологии Томского государственного университета (4 специальности, всего 104 человека), студенты I-IV курсов факультета физической культуры Томского политехнического университета (89 человек) и магистры Томского государственного университета (направление подготовки – «Юриспруденция», 28 человек).

Репрезентация эпистемологических и онтологических установок студентов

проводилась с помощью модифицированного варианта методики «Шкала оценки эпистемологических и онтологических установок педагогов» [11].

На рис. 1. представлены результаты проведенного исследования на выборке студентов факультета психологии.

Анализ результатов проведенной методики в трех экспериментальных группах (студенты ФП ТГУ, студенты ФФК ТПУ и магистры ТГУ) и развернутых комментариев студентов, обосновывающих их образовательный выбор, позволяет сделать следующие обобщения:

- есть основания обозначить некоторую тенденцию в смещении эпистемо-

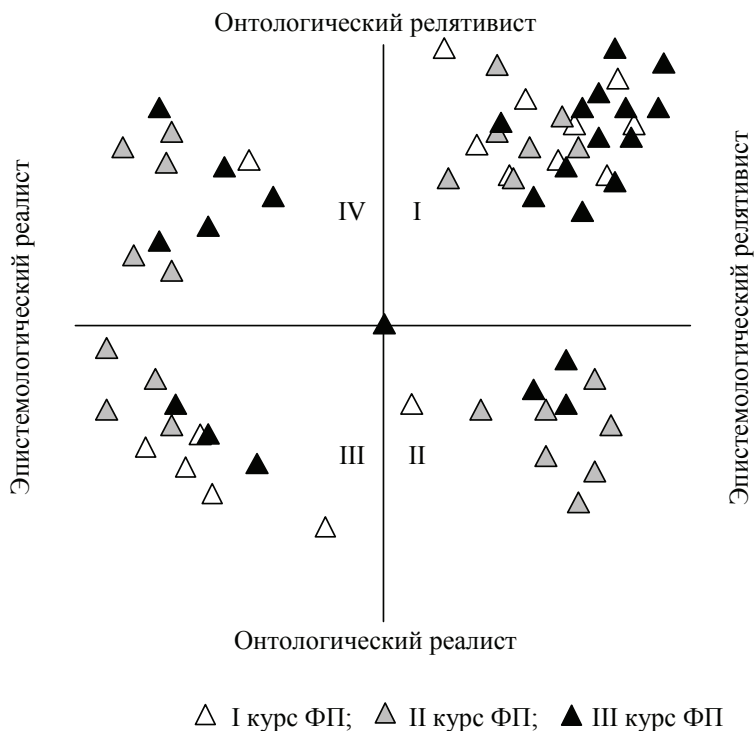


Рис. 1. Распределение онто-эпистемологических предпочтений студентов факультета психологии (63 человека)

информацию, которая подходит на данное время», «знание не стоит на месте, оно живо, оно движется, оно имеет динамическую структуру... Ты сам формируешь то, что тебе интересно →... и знание выполняет свою функцию». Именно с ориентацией образовательного взаимодействия на онтологический и эпистемологический релятивизм студенты связывают возможность реализации развивающей функции образования в контексте современных тенденций общественного развития: «не надо забывать, что знание меняется и знания должны отвечать потребностям общества», «содержание курса должно быть изменяющимся», «ориентированность на формирование у студентов дивергентного мышления видится ценным и полезным как для студентов, так и для всего общества в целом», «так как мир и информация в мире постоянно меняются, процесс обучения должен быть диалогичным и применимым в действительности», «преподаватель должен развивать индивидуальное в каждом, притом то, что отвечает настроениям настоящего времени».

В аргументации студенты неявно отстаивают и свое право на самоопределение относительно тех условий, которые создаются педагогом: «преподаватель должен сам организовывать учебную реальность... при этом активность самих студентов не зависит от работы преподавателя: это выбор студента – как использовать ту «реальность», которую создал преподаватель».

Студенты, выбирающие вектор эпистемологического и онтологического релятивизма, в имплицитной форме проявляют готовность стать активными участниками инновационного пре-

логических и онтологических предпочтений студентов в зависимости от курса обучения (образовательного «стажа») в направлении эпистемологического и онтологического релятивизма;

- по крайней мере, на основании полученного эмпирического материала фиксируется отсутствие существенных различий в зависимости от предметно-содержательной направленности профессионально-ориентированного обучения;

- прослеживается зависимость между выбором эпистемологических и онтологических предпочтений и качеством аргументации этого выбора: студенты, обозначившие свои предпочтения в I, II и IV четвертях, как правило, прибегают к развернутой аргументации, апеллируя к личностно-значимым предпочтениям и ожиданиям в плане организации образовательного взаимодействия; студенты, предпочтения которых отвечают ценностным основаниям традиционного образовательного процесса (III четверть), отказываются от аргументации собственного выбора, либо ссылаются на то, как «должно быть», «принято», «правильно» и т. д.

Анализ приведенной студентами аргументации указывает на неявный образовательный запрос на конструирование актуального знания, помогающего решать личностно-значимые задачи («здесь и сейчас»), проявляя актуальную проблемную ситуацию, связанную с востребованностью способности студентов к конструированию этого знания как образовательного результата в неопределенном будущем. Например: «преподаватель должен давать

образования образовательной реальности и связывают саму возможность этого преобразования с особенностями организации образовательной среды: *«студент должен участвовать в дискуссиях и обсуждениях», «при возможности работать в группах, дискутировать я легко усваиваю материал, узнаю новое. Процессы активного обучения способны дать мне больше информации, чем другие формы обучения», «студентов нужно вовлекать в процесс активного обучения через проекты, дискуссии», «нужно изучать лишь актуальные проблемы и самому их пытаться решать».*

Существенным результатом проведенного анализа эмпирического материала можно считать вывод о том, что эпистемологические и онтологические предпочтения студентов взаимосвязаны с качеством когнитивных карт и определенных шкал проведенных опросников. Это обстоятельство позволяет говорить об эмпирическом подтверждении системообразующей роли эпистемологических установок в процессе когнитивного развития человека, а следовательно, и в организации образовательного взаимодействия.

Характерно, что студенты, определившие свои предпочтения в границах III четверти онто-эпистемологического пространства, как правило, либо совсем отказываются от задания, связанного с репрезентацией субъективного представления образовательного процесса (построение когнитивной карты), либо их когнитивные карты соответствуют низкому уровню сложности и, как правило, носят отчужденный, безличностный характер. Напротив, студенты,

предпочитающие онто-эпистемологический релятивизм, конструируют более сложные когнитивные карты.

Обработка данных с помощью дисперсионного анализа (ANOVA) позволила определить существование достоверных различий в группах студентов с различными онто-эпистемологическими предпочтениями по следующим шкалам опросников: ГП–Взаимосвязь идей, ГП–Аргументация, ПБ–Привязка к требованиям курса, СО–Социальное взаимодействие. При этом онто-эпистемологический релятивист (I четверть) демонстрирует признаки глубинного подхода к обучению и характеризуется более высоким стремлением к взаимосвязи идей и использованию аргументации по сравнению с онто-эпистемологическим реалистом, разделяющим ценности традиционного обучения (III четверть), и неопределившимися студентами. Сторонники ценностей традиционного образования (III четверть) в большей степени, чем сторонники эпистемологического релятивизма (I, II четверти) зависимы от внешних требований к содержанию и организации образовательного процесса (признак поверхностно-безразличного подхода к обучению). В то же время эпистемологические релятивисты (I, II четверти) демонстрируют большую ориентацию на стратегию социального взаимодействия в процессе обучения, чем эпистемологические реалисты (III, IV четверти). Результаты представлены в табл. 1.

Таким образом, самоопределение студентов в направлении эпистемологического релятивизма в большей степени отвечает условиям развития

Таблица 1

Достоверные различия в выборе образовательных стратегий в зависимости от онто-эпистемологических предпочтений студентов (вся выборка)

	ГП-Взаимосвязь идей	ГП-Аргументация	ПБ-Привязка к требованиям курса	СО-Социальное взаимодействие
1	> 3, 4, 5	> 4, 5	< 3	> 4
2		> 5	< 3	> 3, 4
3	< 1		> 1, 2, 5	< 2
4	< 1	< 1	> 1	< 2
5	< 1	< 1, 2	< 3	

Примечания: 1 – онто-эпистемологический релятивист; 2 – онтореалист-эпистемологический релятивист; 3 – онто-эпистемологический реалист; 4 – онторелятивист-эпистемологический реалист; 5 – неопределившийся; ГП – глубокий подход к обучению; ПБ – поверхностно-безразличный подход к обучению; СО – стратегия обучения

когнитивного ресурса в образовании, так как в этом случае студенты ориентированы на использование более эффективных когнитивных стратегий и социальное взаимодействие. Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод об эмпирическом подтверждении значимости проявления «эпистемологических голосов» участников образовательного взаимодействия, что может находить адекватное отражение в идее конструирования рефлексивного знания в процессе образовательной деятельности как основы развития компетентности.

Для обработки эмпирических данных опросников применялся статистический пакет SPSS. Проводился корреляционный и дисперсионный анализ. Использовались статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова и непараметрические коэффициенты корреляции Манна-Уитни и Розенбаума. Полученные в результате проведенных опросов данные проверялись на нормальность выборочного распределения и подвергались обработке с помощью описательной статистики.

Выявленные по некоторым шкалам зарубежных опросников отклонения от нормального распределения рассматривались как основания для критического осмысления их содержания и выдвижения гипотез относительно возможных причин: неравномерная чувствительность шкал к измеряемым признакам, ориентация студентов при ответах на социально-желаемые ценности и т.д. Так, в процессе проведения экспериментального исследования после пробного опроса с помощью «Опросника метакогнитивной осведомленности» [8] и обнаружения отклонения полученных данных от нормального распределения в диагностический пакет были добавлены вопросы открытого типа, позволившие выявить латентные факторы, ограничивающие возможность эффективного использования данного опросника в оригинальном виде. Среди этих факторов:

- низкий уровень метакогнитивной компетентности студентов, проявляющийся в незнании основных категорий, призванных корректно описы-

вать процесс когнитивного развития человека и позволяющих «переводить» возникающие в этом процессе противоречия в предмет рефлексивного обсуждения, постановку развивающих задач и осознание действенных способов их решения;

- ориентация студентов при ответах на известные и (или) социально-желаемые ценности, активно декларируемые сегодня в различных контекстах модернизации Российского образования, но, как правило, не реализуемые в условиях образовательной практики и реально не принимаемые ее участниками.

- сложившиеся образовательные стереотипы, препятствующие в ситуациях незнания, затруднения и т.д. иницированию студентами обратной связи, позволяющей уточнить, конкретизировать содержание вопросов, или явному признанию своей некомпетентности в чем-либо.

Построение корреляционных матриц на основании данных «Опросника подходов и навыков обучения студентов» [12]) позволяет проявить имплицитные факторы образовательной среды, обуславливающие противоречия, эпистемологические или деятельностные разрывы в процессе образовательной деятельности (табл. 2–4). Анализ корреляционных связей позволяет формулировать исследовательские и (или) статистические гипотезы, подтверждение (или неподтверждение) которых существенным образом может менять наше представление об исследуемой образовательной реальности и способствовать его объективированию.

Например, значимыми для студентов факультета физической культуры являются признаки глубинного подхода к обучению – взаимосвязь идей и аргументация (табл. 2). Анализ корреляционной матрицы позволяет предположить, что высокие значения по этим шкалам могут определяться социальной желательностью указанных стратегий и (или) стремлением студентов компенсировать свою несостоятельность в этом плане, поскольку использование этих стратегий значимо коррелирует с несвязанным запоминанием и боязнью неудачи. В этом смысле стремление снять возникающие при анализе корреляций вопросы может привести к обнаружению образовательных дефицитов и, соответственно, своевременной постановки образовательных задач, направленных на их устранение. В качестве контр-примера можно обратить внимание на корреляционные зависимости между несвязанным запоминанием и боязнью неудачи (или отсутствием цели). Эти связи вопросов не вызывают, а подтверждают закономерные взаимосвязи между целевыми установками, средствами и результатами деятельности в условиях образовательной практики.

Анализ корреляционной матрицы магистров показывает, что способность к аргументации связана с владением когнитивной стратегией «перехода от поверхностных структур к смысловым», что является основой развития многих специальных компетенций юристов. С глубинным смысловым подходом к обучению связывается и шкала стратегического подхода – организация обу-

чения, определяя ценностно-целевые ориентиры этой организации (табл. 3).

Та же корреляционная «связка» характерна и для выборки студентов психологов, что может указывать не только на предпочтения студентов или предметно-содержательные особенности организации образовательной среды, но и процессуальные характеристики

этой организации (например, использование интерактивных методов обучения) (табл. 4).

Корреляционная «связка» «отсутствие цели» – «несвязанное запоминание» – «боязнь неудачи» характерна для всех трех выборок (образовательный «стаж» и предметная направленность не влияют) и может выступать в

Таблица 2

Корреляционные связи между шкалами подходов к обучению (студенты ФФК ТПУ)

	ГП–Взаимосвязь идей	ГП–Аргументация	СП–Организация обучения	ПБ–Отсутствие цели	ПБ–Несвязанное запоминание
ГП–Аргументация	**0,600				
СП–Организация обучения		**0,470			
СП–Тайм-менеджмент	*0,365	**0,535	**0,518		
ПБ–Несвязанное запоминание	**0,509			**0,590	
ПБ–Боязнь неудачи	**0,491	*0,372		**0,546	*0,383

Примечания: объем выборки 28 человек; * корреляция значима на уровне $p < .05$; ** на уровне $p < .01$; ПБ – поверхностно-безразличный подход к обучению; ГП – глубокий подход к обучению; СП – стратегический подход к обучению

Таблица 3

Корреляционные связи между шкалами подходов к обучению (Магистры ТГУ)

	ГП–Взаимосвязь идей	СП–Организация обучения	ПБ–Отсутствие цели	ПБ–Несвязанное запоминание
ГП–Аргументация	*0,399			
СП–Организация обучения	**0,490			
СП–Тайм-менеджмент		**0,740		
ПБ–Несвязанное запоминание			**0,566	
ПБ–Боязнь неудачи			*0,411	**0,383

Примечания: объем выборки 28 человек; * корреляция значима на уровне $p < .05$; ** на уровне $p < .01$; ПБ – поверхностно-безразличный подход к обучению; ГП – глубокий подход к обучению; СП – стратегический подход к обучению

**Корреляционные связи между шкалами подходов к обучению
(студенты ФП ТГУ)**

	ГП–Взаимо- связь идей	ГП–Аргумента- ция	СП–Органи- зация обучения	ПБ–Отсутс- твие цели	ПБ–Несвя- занное запоминание	ПБ–Привяз- ка к требова- ниям курса
ГП–Аргументация	**0,578					
СП–Организация обуче- ния	*0,252	**0,453				
СП–Тайм-менеджмент		**0,351	**0,72			
ПБ–Несвязанное запоми- нание				*0,301		
ПБ–Привязка к требова- ниям курса					**0,338	
ПБ–Боязнь неудачи				*0,285	**0,527	*0,251

Примечания: объем выборки 63 человека; * корреляция значима на уровне $p < .05$; ** на уровне $p < .01$; ПБ – Поверхностно-безразличный подход к обучению; ГП – глубокий подход к обучению; СП – стратегический подход к обучению

качестве эмпирического обоснования значимости процесса целеобразования в образовательной деятельности как определяющего его эффективность и качество результата.

Анализ корреляционных связей мотивационных установок и используемых студентами стратегий обучения позволяет сделать вывод о том, что самой распространенной стратегией обучения является самая традиционная и простая когнитивная стратегия – повторение. Более эффективные стратегии, связанные с осмыслением и обработкой информации характерны для мотивационных установок, связанных с внутренней ориентацией на цель, самооэффективностью и значимостью предметного содержания. При этом внутренняя установка на цель коррели-

рует с внешней (0,404 при $p < .05$) и с самооэффективностью (0,83 при $p < .01$), а внешняя установка – с самооэффективностью (0,38 при $p < .05$) и экзаменационной тревожностью (0,54 при $p < .05$).

Выявление корреляционных связей между целевыми ориентациями студентов, предпочтительными подходами к обучению и используемыми стратегиями позволяет сделать следующие выводы:

- целевая ориентация на экономию усилий (формальный подход к организации образовательной деятельности, не ведущий к развитию) («Опросник целевых ориентаций и стратегий обучения») [6] коррелирует со шкалами поверхностно-безразличного подхода («Опросник подходов и навыков обучения студентов») [12] и показывает

значимую отрицательную корреляцию с тайм-менеджментом и когнитивной стратегией организации обработки информации;

- студенты, ориентированные на социальные целевые установки, в процессе образовательной деятельности склонны к использованию стратегий воспроизводящего характера и, видимо, будут испытывать серьезные затруднения в тех видах образовательной деятельности, которые требуют оформления и аргументации ценностно-смысловых позиций;

- студенты, ориентированные на социальные целевые установки, скорее, ориентированы на достижение академической успешности, нежели на собственное развитие;

- целевая установка студентов на академическую успешность коррелирует с использованием практически всех когнитивных стратегий обработки информации, иллюстрируя значимость разработки адекватных критериев оценки качества образовательного результата в ценностях развития;

- данные, полученные по шкале социального статуса, предполагающей ориентацию студентов в перспективе на престижную работу, высокое материальное благополучие и т. д. не соответствуют критерию нормальности распределения, так как практически все студенты набрали по этой шкале высокие баллы. Явный «перекосяк» в сторону внешних подкреплений в ценностно-целевых ориентациях студентов можно рассматривать как «эпистемологический вызов» практике высшего образования, в качестве образовательной

нормы в которой уже не только декларируется, но и нормативно закреплено развитие человеческого ресурса.

Анализ корреляционных матриц позволяет увидеть значимые корреляции между социально-целевыми установками студентов и установками, связанными с академическими достижениями (табл. 5). В то же время и

Таблица 5

Корреляционные связи между социальными и академическими целевыми установками (студенты ФП ТГУ)

	АЦ–Достижение	АЦ–Успеваемость	АЦ–Экономия усилий
СЦ–Соцпринадлежность	*0,41	**0,47	**0,47
СЦ–Соцодобрение	**0,8	**0,53	
СЦ–Соцучастие	**0,61		
СЦ–Соцответственность	**0,6	*0,43	
Примечания: объем выборки – 63 человека; * корреляция значима на уровне $p < .05$; ** на уровне $p < .01$; АЦ – академическая цель; СЦ – социальная цель			

те, и другие установки коррелируют с простыми когнитивными стратегиями. Видимо, именно «когнитивная автономность» как следствие когнитивного развития человека, с одной стороны, определяет ценностное отношение к социальному взаимодействию как условию реализации совместно-распределенной деятельности, а с другой стороны, позволяет в меньшей степени

зависеть от социального одобрения и ориентации на помощь других в решении значимых проблем.

Обобщение результатов проведенного исследования и их осмысление в контексте когнитивной проблематики современной практики высшего образования позволяют сформулировать следующие выводы:

- ценностно-смысловая «неоднородность» пространства образовательных выборов студентов определяет целесообразность рассмотрения онто-эпистемологических предпочтений студентов как параметров индивидуализации образовательного взаимодействия в его одновременной направленности и на «соответствие», и на «развитие» образовательных установок студентов;

- образовательные предпочтения студентов определяются их эпистемологическими и когнитивными предпочтениями и обуславливают особенности «образовательного поведения»: направленность на развитие или «экономия» когнитивного ресурса;

- существует корреляционная связь между субъективными представлениями студентов о ценностных основаниях организации образовательного процесса и уровнем сложности и эффективности используемых в качестве средств образовательной деятельности когнитивных стратегий;

- упрощенное представление о цели образовательной деятельности (или ее отсутствие) коррелирует со шкалами поверхностно-безразличного подхода к обучению, простыми когнитивными стратегиями, мотивацией боязни неудач и экзаменационной тревожностью;

- студенты, не разделяющие на личностно-значимом уровне ценности развития в образовании, характеризуются зависимостью от внешних требований к содержанию образования и предметного содержания изучаемых курсов; демонстрируют, с одной стороны, выраженную потребность в социальном одобрении, а с другой, – низкий уровень способности к конструктивному социальному взаимодействию.

Таким образом, обобщение результатов проведенного исследования позволяет объективировать наше представление о субъективных ожиданиях студентов в отношении определенного качества как самого образовательного результата, так и процесса его достижения. При этом появляются основания для определения не только индивидуальных предпочтений студентов, но и соответствия этих предпочтений ценностям становящейся академической культуры.

Построение корреляционных матриц и анализ выявленных зависимостей, с одной стороны, подтверждает когнитивную природу образовательных выборов студентов, а с другой, – способствует проявлению «скрытых» противоречий и «разрывов» в организации образовательного взаимодействия. Понимание когнитивных оснований этих противоречий и «разрывов» (стилевые предпочтения, уровень владения когнитивными стратегиями, ценностно-смысловые и целевые ориентации, мотивационные установки) определяет содержательную направленность образовательных задач и возможность их постановки в «зоне ближайшего раз-

вития» студентов. Так, обучение более сложным когнитивным стратегиям для ряда студентов вряд ли будет эффективным при сохранении сложившихся на основании прошлого опыта когнитивной деятельности образовательных установок.

Результаты исследования эпистемологических установок студентов являются основанием для их осмысления в контексте феномена «личностных эпистемологий», проявляющихся в процессе профессиональной деятельности. Исследователи указывают на то, что «личностная эпистемология» выходит за границы «эпистемологической установки» и позиционируется как активный, интенциональный и субъективно-конструируемый комплекс социально-детерминированного опыта (онтогенетическое развитие или обучение в течение всей жизни). Таким образом, «личностная эпистемология» определяет то, как человек идентифицирует себя в профессиональной деятельности, объясняет и конструирует профессиональную деятельность и взаимодействие, и каким образом реализует профессиональную компетентность. В контексте исследования эпистемологических и онтологических оснований профессиональной деятельности становятся значимыми вопросы о том, что будет определять успешность индивидуального обучения и развития на протяжении профессиональной деятельности, и каким образом это должно найти отражение в образовании, чтобы обеспечить включенность человека в востребованную обществом профессиональную деятельность [5, p. 210–219].

Исследовательская ценность полученных результатов определяется еще и тем, что выбранный способ проявления особенностей «образовательного поведения» человека допускает полифункциональную и содержательно вариативную интерпретацию в пространстве эпистемологических исследований образования. Данное направление исследований является актуальным в теоретических и прикладных зарубежных исследованиях и открывает перспективу развития теории и практики отечественного образования в условиях его интернационализации. В логике исследований феномена контекстуальной обусловленности познавательной деятельности человека как процесса смыслового конструирования реальности и деятельности (в том числе образовательной реальности и образовательной деятельности) появляются принципиально новые и адекватные основания для исследования образовательных выборов студентов и разработки своевременной и адекватной психолого-педагогической поддержки процесса их ценностного самоопределения в отношении содержания и результатов образовательной деятельности. Содержание и выводы проведенного исследования актуальны как в контексте переосмысления фундаментальных (когнитивных и онтологических) оснований мыслительной деятельности человека, исследований метапознания как многомерного и системообразующего феномена когнитивного развития человека в образовании [7; 9, p. 59–70; 10, p. 27–45; 13, p. 3–14], так и в плане постановки профессионально-значи-

мых задач и разработки условий их эффективного решения практическими психологами в развивающейся практике высшей школы.

Литература

1. Богданова Е.Л. Стилевой подход к рассмотрению актуальных задач образовательной практики высшей школы // Психология обучения. 2010. № 7.

2. Богданова Е.Л., Богданова О.Е. Исследование когнитивных и эпистемологических ограничений развития компетентности студентов в инновационной практике высшего образования // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 345.

3. Богданова Е.Л., Богданова О.Е., Комаровская Л.В. Когнитивные основания индивидуализации образования в условиях модернизации высшей школы // Когнитивные исследования на современном этапе: КИСЭ-2011: Материалы Второй Международной научно-практической конференции (28–30 марта 2011 г. Россия, Ростов-на-Дону). Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011.

4. Artino R.A. Jr. A Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sp.uconn.edu/~aja05001/comps/documents/MSLQ_Artino.pdf

5. Billet S. Personal epistemologies, work and learning // Educational Research Review. 2009. Vol. 4.

6. Dowson M. The Development and Validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (Goals-S) / M. Dowson, D. M. McInerney // Educational and Psychological Measurement. 2004. Vol. 64.

7. Hofer B.K. Epistemology, metacognition, and self-regulation: musings on an emerging field / B.K. Hofer, G.M. Sinatra // Metacognition and Learning. DOI 10.1007/s11409-009-9051-7.

8. Metacognition. Background Brief from the ORLC News. Summer 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://literacy.kent.edu/ohioeff/resources/06newsMetacognition.doc>

9. Müller A. A Philosophical Conjecture about Some Fundamental Features of Human Thinking // Towards a Theory of Thinking, On Thinking / Ed. by B.M. Glatzender et al. 2010. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

10. Niessen T. Contemporary Epistemological Research in Education. Reconciliation and Reconceptualization of the Field / T. Niessen, T. Abma, G. Widdershoven, G. van der Vleuten, S. Akkerman // Theory and Psychology. 2008. Vol. 18. № 1.

11. Schraw G. J. Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews / G. J. Schraw, L. J. Olafson // Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures / Ed. by M. S. Khine. Springer, 2008.

12. Tait H., McCune V., Entwistle N.J. Scoring Key for the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) [Электронный ресурс] // ETLP Project. – URL: <http://www.tla.ed.ac.uk/etl/questionnaires/ASSIST.pdf>

13. Veenman M.V.J. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations / M. V. J. Veenman, B. A. M. Hout-Wolters, P. Afflerbach // Metacognition and Learning. 2006. Vol. 1.

Поступила в редакцию 25. X. 2011 г.

Bogdanova E.L., *PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department for General and Pedagogic Psychology, Tomsk State University / uni-tomsk@mail.ru*

Bogdanova O.E., *PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department for General and Pedagogic Psychology, Tomsk State University / edu-tomsk@mail.ru*

RESEARCH OF COGNITIVE BASIS OF EDUCATIONAL SELECTIONS OF STUDENTS¹

The results of an experimental research focused on arising of epistemological and cognitive preferences of students in conditions of developing educational practice are represented; it is shown that influence of this preferences on specifics of educational selections of students; value of researches of valuable and axiological environment of educational reality within the context of modern tendencies of development of psychological knowledge and innovative development of Russian education.

Key words: *cognitive development, educational activities, onto-epistemological preferences, motivation settings, education goals, approaches to education, cognitive strategies, correlation matrixes.*

¹ Research is conducted within the frameworks of implementation of the Federal Target Program 'Scientific and Pedagogic Staff of Innovative Russia in 2009-2013' (KG No.P1214 dated June 4, 2010).