

УДК 159.9

АУТЕНТИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ¹

О.В. Лукьянов^а, И.А. Дубинина^а, Е.В. Бредун^а

^а Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, 36

Представлены результаты исследования ситуации самооценки студентов в среде дистанционного обучения. Материалом послужил опыт реализации курса «Практикум по самооценке» на программе обучения психологии. Проанализирована активность пяти выпусков бакалавриата. Опыт рассматривается в контексте решения масштабной проблемы создания индивидуальных образовательных сред. Индивидуальная образовательная среда в контексте современных тенденций развития (с дистанционными формами, цифровым следом и пр.) подразумевает не только процесс усвоения знаний студентом, но и дискриминацию студентов по различным качествам, в том числе по способностям и уровням развития. Представлены результаты опыта выявления типов интеллектуальных стилей. Исследование показывает относительную адекватность и полезность дистанционных образовательных сред.

Ключевые слова: интеллектуальный стиль; самооценка; индивидуальная образовательная среда; продуктивность; оценка.

Постановка проблемы, гипотеза исследования

Среди современных тенденций и изменений в образовании имеет место тенденция участия цифровых платформ в процессах социальной дискриминации. Сегодня интенсивно происходит формирование «цифровых сред», а одной из основных функций среды является отбор [1]. Специфической особенностью цифровых сред, или так называемого дистанционного обучения, является то, что активная роль в процессе отбора делегируется субъекту (студенту). Субъект, осуществляя выборы, предпочтения, решения и прочее, сам «определяет» себя в некоторый «порядок». Желательной тенденцией отбора при этом является отбор по способностям [2–4]. Однако как это происходит в действительности, требует исследований и подтверждений. В статье представлены некоторые данные об опыте использования дистанционного курса в качестве инструмента самооценки студентов психологического факультета, обучавшихся по программе бакалавриата. В некотором приближении полученные результаты могут распространяться и на ситуации обучения по другим специальностям,

¹ Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

в которых важную роль играет индивидуальный стиль мышления (гуманитарные специальности).

В средах, ориентированных на формирование индивидуальной образовательной траектории, большое значение имеют аутентичность самостоятельной работы студента и достоверность данных «цифрового следа» [5]. В дистанционных формах более, чем в других, велик риск имитации деятельности. Доступное программное обеспечение электронной образовательной среды может измерять достижения студента в области освоения фактических, семантических и процедурных знаний, но оно не в состоянии измерить метакогнитивное познание, потому что студент не всегда и не очевидно демонстрирует индивидуальную стратегию своего мышления при решении типовой задачи. В этом случае по результатам самостоятельной работы могут быть сделаны (в том числе самим обучающимся) неверные выводы относительно когнитивных способностей студента. Невидимость имитации, недостаточная степень аутентификации самостоятельной работы может привести к тому, что обучение превратится в создание виртуальных, фиктивных «результатов» [6–8].

Сегодня принято в качестве материала для анализа и обобщений брать так называемый цифровой след. Под цифровым следом подразумеваются различного рода данные о личности студента, его когнитивной активности, выборах и предпочтениях, рефлексивной направленности, качестве творческих продуктов и т.д. Цифровой след представляется источником достоверных данных о человеческом капитале (количественные характеристики, технологически отчуждаемые от личности), но пока нет полного понимания того, насколько цифровой след адекватен для оценки человеческого потенциала (качественные характеристики, не отчуждаемые от личности) [9–12]. В связи с этим возникает вопрос о достоверности диагностического потенциала образовательной онлайн-среды. Вопрос подлинности цифровых следов и систем их интерпретации требует внимательного изучения границ происходящего в образовательных средах и выявления маркеров изучения образовательных процессов, поскольку значительная часть задач уже решается не в диалоге «учителя и ученика», а во взаимодействии студента и преподавателя с машиной, формирующей эпигенетический ландшафт.

Остроту вопросу добавляют противоречия и недовольства со стороны субъектов образовательного процесса. Работодатели недовольны «качеством» выпускников, студенты недовольны качеством обучения, преподаватели недовольны уровнем активности студентов и т.п. Но главной проблемой является проблема отбора и доминирования новых когнитивных комплексов (стилей мышления, склада восприятия и пр.), формируемых в будущих поколениях. Внедрение цифровых технологий формирует тенденцию отбора по принципу толерантности к ограничениям и требованиям социальных платформ. К чему это приведет? Осуществляется ли отбор по способностям? Какими инструментами мы можем направлять и контролировать процесс отбора?

Материалы исследования

Дистанционное обучение по сравнению с традиционным характеризуется большей гибкостью в возможности индивидуализировать процессы обучения, но, кроме очевидных преимуществ, можно выделить и недостатки, связанные со способностями студентов к саморегуляции. Персонализация обучения в соответствии с потребностями учащегося и уровнем его знаний представляет собой ключевой элемент в процессе обучения в электронных средах. Системы электронного обучения с персонализированными элементами должны адаптировать учебный опыт в соответствии с целями отдельного учащегося, а студент должен проявлять метакогнитивные навыки, такие как постановка цели, оценка ее достижения, участвовать в выборе стратегий и регулировании обучения.

Сегодня во многих аспектах общие, универсальные цели обучения неочевидны. И этим определяется некоторый психологический тренд в образовании, выражающийся в актуализации надпрофессиональных компетенций и самоопределения. Сегодня, как говорят в популярных шоу, роль психологии в процессах развития возрастает. Но при этом сама психология распадается на множество различных функциональных систем, что приводит скорее к растерянности, чем к интенсификации самоопределения. Обращают внимание на то, что выпускников ожидают вызовы профессиональной деятельности-практики (психология таланта, призвания), междисциплинарность (психология интеллекта), самореализация и деятельность в области «искусств» (психология творчества), самозанятость и освоение технологий – «ремесло» (психология вовлеченности) [13–16]. Насколько вузы и студенты готовы к этим вызовам и оснащены? В данном контексте обучение психологии можно считать предельно неопределенным. Бакалавр-психолог – это не профессия, но и не базовое образование. Самоопределение для студентов-психологов, возможно, является более важным аспектом образования, чем для студентов других специальностей.

Исследование проводилось на протяжении пяти лет на факультете психологии Томского государственного университета. Изучался опыт использования электронных технологий обучения для формирования понятийного мышления. На предварительном этапе было выявлено противоречие, состоящее в том, что студенты считали непропорционально большим объемом теоретической работы. При этом характеристики интеллектуальной готовности выпускников на основании качества квалификационных работ свидетельствовали о низком уровне сформированности понятийного мышления, т.е. о недостаточности усилий в процессе теоретической подготовки.

Таким образом, можно говорить о тенденции к потере интеллектуального потенциала выпускников, вовлеченных в образовательную среду с использованием цифровых технологий. Эта гипотеза уточнялась в предположении о том, что эффективность образовательных школ, программ, технологий может определяться по качественным и количественным пока-

зателям изменений в интеллектуальной, творческой и практической деятельности учащихся в процессе обучения.

Гипотеза: участники дистанционной образовательной среды имеют широкий спектр рассеивания показателей по критериям интеллектуальных стилей, в частности по таким параметрам, как умение обобщать, систематизировать, творчески перерабатывать информацию и создавать качественный интеллектуальный продукт.

Методы исследования интеллектуальной профессиональной компетентности

В процессе реформирования образовательного процесса и наполнения основных образовательных программ так называемыми дистанционными технологиями на факультете психологии ТГУ проведено действенное исследование, основой которого был новый дистанционный курс «Практикум по самооценке». Этот курс предлагался студентам бакалавриата по программе «Психология» (перед выпуском) и включал задания трех типов: задания на проверку формальных знаний, творческие задания и рефлексивные задания. Исследовались результаты пяти лет (пяти выпусков) в период с 2015 по 2020 г.

Был проведен сравнительный анализ параметров интеллектуальной профессиональной компетентности, индивидуальных когнитивных стилей студентов. Общий объем выборки составил 75 человек.

На первом этапе исследования были идентифицированы две большие группы студентов: «интеллектуально продуктивные» и «интеллектуально непродуктивные». Идентификация старшекурсников как интеллектуально продуктивных осуществлялась на основании оценки выполнения ими заданий: категориальных карт по основным теоретическим дисциплинам, научного эссе и творческого задания по выбору. Студенты четвертого курса, не справившиеся с заданиями, представившие для оценки и рефлексии некачественные интеллектуальные продукты, составили группу «интеллектуально непродуктивных» (табл. 1).

В качестве показателей понятийных способностей (категориальных и концептуальных) использовались успешное / неуспешное выполнение задачи-задания «Категориальные карты» и «Научное эссе».

Для оценки творческих и практических способностей использовалось успешное / неуспешное выполнение задачи-задания «Творческий продукт».

На втором этапе исследования операционализировались особенности организации умственного опыта в виде параметров сформированности определенных интеллектуальных способностей (абстрактное мышление, креативность) и когнитивных контролей. Сформированность произвольного интеллектуального контроля оценивалась по показателям когнитивного стиля «импульсивность–рефлексивность» (методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана) и показателям когнитивного стиля «полезависимость–полнезависимость» (методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина).

Когнитивные контроли организуют и координируют работу базовых познавательных процессов, а также ограничивают влияние аффективных и мотивационных состояний на процесс построения познавательного образа.

Таблица 1

Сводная таблица качественных показателей интеллектуальной продуктивности

Группа	Задачи-задания				Творческий продукт
	Категориальные карты	Научное эссе			
	Структурированность	Гипотеза	Суждения	Вывод	
Интеллектуально продуктивные	Сложносоставные и одновременно когнитивно компактные	Сформулирована	Проблемно направленные	Апостериорный	Центрированность на новизне, целесообразности и доступности
Интеллектуально непродуктивные	Глобальные, без возможности декомпозиции и переструктурирования отдельных категорий	Не сформулирована	Оценочные (позитивные или критические)	Априорный	Эгоцентрический характер репрезентации продукта, центрированность на собственных потребностях

Для оценки уровня понятийного мышления использовались субтест 2 (выделение сущностного признака как показателя интуитивного компонента понятийного мышления, работающего без произвольного рационального анализа) и субтест 6 (абстрактное мышление) теста Амтхауэра. Методика В. Колги «Свободная сортировка слов» позволила оценить способность к произвольной (автономно работающей) категоризации по показателю «коэффициент категоризации».

В качестве критерия продуктивных дивергентных способностей использовались показатели модифицированного теста Э. Торренса «Круги» [17]. Для оценки особенностей интеллектуальной деятельности в рамках этого теста применялись показатели категориальной гибкости (КК), оригинальности (ОР), конструктивной активности (КА). Показатель категориальной гибкости оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта познавательной деятельности к другому. Параметр оригинальности характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, банальных или твердо установленных. Критерий конструктивной активности определяет степень сложности и разнообразия выполняемых визуальных преобразований.

Результаты исследования

Для обработки и анализа экспериментального материала нами были использованы методы дисперсионного анализа [18], которые позволили обнаружить значимые различия по всем выбранным показателям интел-

лектуальных способностей между группой «интеллектуально продуктивных» студентов и студентами группы «интеллектуально непродуктивных» (табл. 2).

Таблица 2

Сводная таблица дисперсионного анализа

Группа	Тесты								
	Р. Амтхауэра		В. Колги	Е. Торренса			Дж. Кагана		Г. Уиткина
	St 2	St 6		KK	KA	OP	t	er	
Интеллектуально продуктивные	115,6	121,6	0,8	7,5	22,4	19,6	53,3	6,6	10,9
Интеллектуально непродуктивные	112,3	103,5	0,4	6,1	16,1	10,3	45,0	12,7	14,8
Уровень значимости для критерия Р. Фишера									
	0,01	0,01	0,01	0,04	0,01	0,01	0,01	0,03	0,01

Как видно из табл. 1, группу «продуктивных» от группы «непродуктивных» отличает высокий уровень показателя «абстрактное мышление» и высокий уровень творческих способностей. Показатели «среднее время принятия решения» (t) и «среднее количество ошибок» (er) в тесте Кагана показывают различия по импульсивному / рефлексивному когнитивному стилю («продуктивные» – рефлексивны, «непродуктивные» – импульсивны). Показатели «среднее время поиска фигуры» (T) и «непроизвольный контроль» (nk) в тесте Уиткина показывают различия по полнезависимому / полнезависимому когнитивному стилю («продуктивные» – полнезависимы, «непродуктивные» – полнезависимы).

Интерпретация полученных результатов

С помощью дисперсионного анализа выявлено, что интеллектуальной продуктивности в сфере научно-исследовательской, творческо-практической деятельности способствуют высокий уровень развития абстрактного мышления, высокий коэффициент категоризации, высокий уровень креативности, полнезависимость и рефлексивность по когнитивным стилям [19–20].

Если мы попробуем перевести этот набор измеряемых тестами характеристик в комплекс наблюдаемых качеств, то можно предположить, что высокий уровень развития абстрактного мышления проявляется в согласованности текста (речи), непротиворечивости и стройности дискурса. Высокий коэффициент категоризации проявляется в способности интерпретировать (переводить) тексты на разные языки и масштабы. Высокий уровень креативности проявляется в предпочтении сложных, творческих заданий. Полнезависимость и рефлексивность проявляются в способности построить индивидуальную образовательную траекторию. Показатели по данным характеристикам являются маркерами успешного обучения, в том числе в дистанционном формате. Они позволяют судить о включенности кон-

кредтного студента в профессиональное обучение и дают возможность определить уровни интеллектуальной успешности и спрогнозировать модель индивидуального образовательного пространства (индивидуальной образовательной траектории).

При проектировании социальных платформенных решений, таких как дистанционные курсы, распределенные образовательные среды и т.п., мы решаем, кроме всего прочего, две практических (фундаментальных и прикладных одновременных) задачи: как обеспечить самостоятельную работу студентов, т.е. как сформулировать систему императивов, и как проверять, контролировать формирование компетенций. Чем больше вклад индивидуальности, тем труднее и дороже организация системы контроля (оценивания). Например, во многих гуманитарных дисциплинах в качестве задания для контроля знаний студенту предлагается написать эссе. Эссе позволяет выявить уровень абстрактного мышления (проявляется в качестве дискурса), уровень категоризации (проявляется в качестве категориального аппарата), уровень креативности (проявляется в пафосе, интонации, напряженности текста), а полнезависимость и рефлексивность когнитивного стиля проявляются в личной позиции [21–22]. В этом смысле эссе является достоверным способом оценки компетенций, но очень дорогим в осуществлении проверки. Проверять эссе может только преподаватель, в достаточной степени погруженный и в контекст жизни студента, и в контекст области знаний. Коротко говоря, стажеру или практиканту, тем более цифровой системе, такую проверку поручить нельзя. Кроме того, эссе в качестве проверочного задания не может выполняться повторно. Если студенты будут совершенствовать свои эссе, то это уже будет образовательный процесс, а не итоговый контроль. Такая ситуация приводит нас к варианту, когда контрольное задание выполняется не в конце, а в процессе обучения, и в конце только оформляется. Это хороший вариант, но тоже дорогой, поскольку подразумевает участие преподавателя или референтной группы в процессе обучения, что подходит для реализации элитного обучения, но не подходит для массового.

Из сказанного можно сделать вывод, подтверждающий довольно распространенное мнение профессиональных преподавателей о том, что массовое дистанционное обучение в большей степени направлено на формирование операционных компетенций, нежели профессиональных. У нас действительно нет объективных оснований быть уверенными в том, что в процессе дистанционного обучения сформировались профессиональные компетенции. В лучшем случае мы можем говорить о вероятности и тенденции. Дистанционное обучение выполняет функцию отбора (причем отрицательного отбора), социальной дискриминации по принципу лояльности к системе, но не образует в том смысле, что не образует новых уровней активности и организации. При желании сделать дистанционное образование результативным оно перестает быть массовым и становится индивидуальным. Именно индивидуализация считается главным преимуществом цифровых образовательных технологий. Но индивидуализация

образования подразумевает развитие ответственности студентов за образовательный процесс.

В электронной образовательной среде на студентов возлагается ответственность за определение стратегий обучения, которым они будут следовать, да и вообще за свое самоопределение. Поэтому студенты нуждаются в конструктивных учебных заданиях и маркерах оценки своих профессиональных навыков для регуляции их познавательной деятельности. Оценка индивидуальных стилей занимает центральное место в образовательном процессе и имеет преимущества, выходящие за рамки измерения только знаний и компетенций. Одной из ключевых характеристик оценки индивидуальных стилей является обеспечение, хоть и опосредованное платформой, обратной связи с преподавателем.

Оценка индивидуальных стилей опирается на такой параметр, как уровень владения языком. Например, чтобы написать эссе, ответить на ряд открытых вопросов или описать решение, студенту придется сформировать операциональные когнитивные навыки. Ему потребуется идентифицировать и интегрировать известную информацию о предмете задачи, что, в свою очередь, будет отражать профессиональную позицию студента, его умение аргументировать и представлять информацию на профессиональном языке. Задания для оценивания, требующие комплексного решения поставленной задачи, требуют использования познавательных моделей, соответствующих этому конкретному контексту, и на такой вопрос можно ответить уверенно и правильно только в том случае, если данная познавательная модель присутствует на уровне владения языком. Таким образом, владение языком подразумевает, а значит и позволяет с некоторой вероятностью оценить, множество когнитивных образований и компетенций.

Индивидуализация образования посредством цифровых технологий сегодня считается выгодной прогрессивной тенденцией в связи с большим количеством инвестиций в эту идею. При этом предполагается, что цифровизация сократит транзакционные издержки, т.е. издержки на коммуникацию между субъектами, генерирующими знания, и субъектами, потребляющими знания. Если в прошлые эпохи для того, чтобы поучиться у ведущего специалиста, надо было преодолеть географические, политические, административные, языковые и другие препятствия, то сегодня можно ознакомиться в его видеовыступлениях, онлайн-курсами, послушать его сообщения на конференции или поступить к нему на обучающую программу, не покидая собственного дома и не оплачивая издержки на его приглашение в «наш» город. Цифровизация позволяет учиться у мастера и не знакомиться с ним, не отягощаться личными особенностями и потребностями друг друга.

Но возникает и ряд проблем обратной стороны цифровизации высшего образования, например имитация, неопределенность и недоверие: «Меня мастер не видит; может, меня и нет». Как мне проверить свои компетенции? Как преодолеть разрыв между цифровым опытом и опытом реальной

жизни, если автор курса не вкладывается в проверку меня? Если обучение – мое личное дело, как проверить мою компетенцию? Разрешение данных противоречий является основой для успешной интеграции электронного образования в среду высшего профессионального образования. Как показывает опыт, даже мотивированные и взрослые студенты профессиональных программ охотно «придумывают» себе разные фиктивные опасности, например в виде опасности и значимости экзаменов, но не рискуют самостоятельно выходить в информационный поиск в реальной деятельности. При этом опыт показывает, что присутствие эксперта-консультанта, обеспечивающего критерии и ориентиры индивидуальной образовательной траектории, существенно меняет ситуацию в сторону увеличения определенности.

Заключение

Учитывая скорость изменений в технологиях, которые мы переживаем, можно предположить, что характеристики профессионального обучения, карьерных траекторий и традиционные способы трудоустройства не будут существовать в том виде, в каком они существовали для прошлых поколений и в каком они видятся сейчас нам, поэтому нет передаваемых знаний или навыков, которые могли бы гарантировать удовлетворение потребностей неопределенного и постоянно меняющегося будущего. Может быть только передаваемая, наследуемая тенденция развития, воплощающаяся в стратегиях индивидуального развития. Для овладения будущим индивиды и сообщества должны сделать ставку на стратегию [23–25]. И это верно для разных уровней организации, включая стратегии мышления. Современные образовательные тенденции диктуют применение новых форматов обучения. Игнорировать нарастание роли цифровых платформ невозможно, но остается неясным, является ли действительно продуктивным обучение в дистанционной среде [26–27] и что представляет собой мера успешности при дистанционной форме обучения.

Можно предположить, что электронное обучение ориентировано на саморегулирующие способности студентов. Соответственно, эффективность обучения будет зависеть от таких атрибутов обучающей среды, как типы заданий и способы их оценки. Аутентичность заданий снимет проблему мотивации. Это должны быть задания, эксплицирующие индивидуальные способности.

Платформенный (средовой) подход к персонализации обучения требует активности не только в потреблении знаний, но и в их генерировании, умения переносить знания, накопленные в симуляционных средах, в реальные условия среды производства, интегрировать полученные компетенции с профессиональными целями и задачами.

Полученные в данном исследовании результаты свидетельствуют, что такие метакогнитивные способности, как полнезависимость и рефлексивность, обеспечивают возможность объективированных форм умственной

репрезентации (объективных форм умственной картины событий), что говорит об успешной интеллектуальной самореализации. Подкрепление таких способностей в условиях профессионального образования позволяет студенту реализовать свое право на профессиональную самоидентичность, возможность сделать выбор, предложить профессиональное решение и узнать последствия и оценку своих действий.

Помимо этого, мы можем предположить, что такие аспекты, как цели профессионального образования и уровень базовых знаний, также влияют на эффективность обучения. Большинство интеллектуальных систем фиксируется на принятии поведения, интересов и привычек пользователя и не учитывает, соответствуют ли способности учащегося содержанию и уровню сложности учебных ресурсов. Неподходящие ресурсы могут вызвать дезориентацию учащегося и отказ от выполнения задачи. Удовлетворенность студентов и эффективность процесса обучения могут быть улучшены, если система электронного обучения будет способна удовлетворить специфические потребности обучения, выстраивая не только адаптационные модели, но и модели развития – критических, предельных факторов.

Дальнейшая задача исследования состоит в определении характеристик обучения, демонстрирующих вариации использования возможностей электронной образовательной среды для успешного профессионального обучения. Гипотеза о большой изменчивости когнитивных способностей субъектов образовательной среды была уточнена обстоятельством, характеризующим интеллектуально продуктивных студентов: они характеризуются проявленностью стиля и стратегии мышления. Поэтому в системы самоаттестации следует вставлять такие задания, которые позволяли бы оценивать не отдельные действия, а стратегии мышления студентов.

Литература

1. Kelly D., Tangney B. Adapting to intelligence profile in an adaptive educational system // *Interacting with computers*. 2006. Т. 18, № 3. Р. 385–409. DOI: 10.1016/j.intcom.2005.11.009.
2. Гришина Н.В. Психология изменений: методологические предложения Курта Левина // *Жизненное пространство в психологии: теория и феноменология* : сб. ст. / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. С. 124–148.
3. Костенко В.Ю. Возможное Я: подход Хейзел Маркус // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2016. Т. 13, № 2. С. 421–430. DOI: 10.17323/1813-8918-2016-2-421-430.
4. Костенко В.Ю., Гришутина М.М. Невозможное я: предварительное исследование в контексте теории Хейзел Маркус // *Пензенский психологический вестник*. 2018. № 1. С. 126–148.
5. Лукьянов О.В., Бронер В.И., Васильев А.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // *Сибирский психологический журнал*. 2020. № 75. С. 39–52. DOI: 10.17223/17267080/75/3.
6. Battaglino T.B., Haldeman M., Laurans E. The costs of online learning // *Education reform for the digital era* / C.E. Finn, D.R. Fairchild (eds.). Washington, DC : Thomas B. Fordham Institute, 2012. P. 55–76.

7. Fullan M. Educational change: Implementation and continuation // Leading professional practice in education. SAGE Publications Ltd., 2013. P. 111–123. DOI: 10.4135/9781473915152.n11.
8. Leading professional practice in education / Ch. Wise, P. Bradshaw, M. Cartwright (eds.). SAGE Publications Ltd., 2013. 304 p. DOI: 10.4135/9781473915152.
9. Лукьянов О.В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе // Сибирский психологический журнал. 2009. №. 34. С. 18–23.
10. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: основы неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2006. С. 134–147.
11. Марцинковская Т.Д. Психология пространства: от вселенной до личности, от экосферы до экзисферы // Жизненное пространство в психологии: теория и феноменология : сб. ст. / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2020. С. 63–99.
12. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Психологические границы личности: взросление и культура. М. : Памятники исторической мысли, 2018. 120 с.
13. Sternberg R.J. The theory of successful intelligence // Review of General Psychology. 1999. № 3. P. 292–316.
14. Sternberg R.J., Grigorenko E.L. Teaching for successful intelligence // Journal for the Education of the Gifted. 2003. Vol. 27, № 2/3. P. 207–228.
15. Sternberg R.J. Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York : Cambridge University Press, 2007. 227 p. URL: <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180470/Wisdom-Intelligence-and-Creativity-Synthesized.pdf>
16. Sternberg R.J. Cognitive psychology / with contributions by J. Mio. 5th ed. Belmont : Wadsworth Cengage Learning, 2009. 657 p.
17. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
18. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2004. 392 с.
19. Witkin H.A., Moore C.A., Cox P.W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educat. Research. 1977. Vol. 47. P. 1–64. DOI: 10.2307/1169967.
20. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // Journal of Abnorm. Psychol. 1966. Vol. 71. P. 17–24. DOI: 10.1037/h0022886.
21. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах // У истоков развития / отв. ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). М. : МГППУ, 2013. С. 56–67.
22. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. М. : Смысл, 2017. 200 с.
23. Леонтьев Д.А. Неклассический подход в науках о человеке и трансформация психологического знания // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи : сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2008. С. 205–225.
24. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис Пресс : Рольф, 2002. 573 с.
25. Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М. : Языки славянской культуры, 2018. 538 с.
26. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб. : Питер, 2002. 448 с.
27. Ухтомский А.А. Лицо другого человека. СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2008. 661 с.

*Поступила 12.10.2020 г.; повторно 22.12.2020 г.;
принята 29.04.2021 г.*

Лукьянов Олег Валерьевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Дубинина Ирина Анатольевна – старший преподаватель кафедры психологии личности Томского государственного университета.

E-mail: irina.dia.tpu@yandex.ru

Бредун Екатерина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: bredun.88@mail.ru

For citation: Lukyanov, O.V., Dubinina, I.A., Bredun, E.V. Authentication of Educational Practices in Online Learning. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 80: 53–66. doi: 10.17223/17267080/80/3. In Russian. English Summary

Authentication of Educational Practices in Online Learning¹

O.V. Lukyanov^a, I.A. Dubinina^a, E.V. Bredun^a

^a Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The aim of online learning is to help forward the individualization of educational practices and self-determination of a student. From the technological point of view, it is supposed to reduce the costs on the teacher's presence in educational process (it is not a teacher but a platform which holds the knowledge) and to increase investments in the student's presence (a student completes the given knowledge with his own senses, motives, values and creativity). An important phase of educational process is rating. According to the trend of "high technologies" (technologies that minimize the human presence in management) we may say that there is also a trend to increase the level of rating. In online learning environment we rate not only the results and actions of a student, but also the level of his abilities or competence and the means of rating authenticity.

The article discusses the data received on using the "Self-attestation practice" online course. It is a means of final assessment for students who complete the BA in psychology.

By the way of variance analysis, we verified the hypothesis that the high level of abstract thinking, high coefficient of categorization, high level of creativity, field independence and reflexivity on cognitive styles are favor for intellectual productivity in scientific, research and creative areas.

A measured set of level characteristics for intellectual products is transformed into a complex of observed language qualities. The high level of abstract thinking is demonstrated in speech coherence, in discourse consistency. The high coefficient of categorization is demonstrated in the ability to interpret texts into different languages and scales. High creativity level can be seen in making preference for difficult, challenging creative tasks. Field independence and reflexivity is demonstrated in the ability to make an individual educational track. These characteristics are markers of successful study, including online education. They allow us estimating each student's involvement into professional studies and defining the levels of intellectual success, predicting the model of individual learning environment (individual learning track).

Keywords: intellectual style; self-attestation; individual learning environment; efficiency; rating.

¹ The research was part of the state task of the Ministry of Education and Science of Russia, project No. 0721-2020-0040.

References

1. Kelly, D. & Tangney, B. (2006) Adapting to intelligence profile in an adaptive educational system. *Interacting with Computers*. 18(3). pp. 385–409. DOI: 10.1016/j.intcom.2005.11.009
2. Grishina N.V. Psikhologiya izmeneni: metodologicheskie predlozheniya Kurta Levina [Psychology of change: Kurt Lewin's methodological proposals]. In: Grishina, N.V. & Kostromina, S.N. (eds) *Zhiznennoe prostranstvo v psikhologii: teoriya i fenomenologiya* [Living Space in Psychology: Theory and Phenomenology]. St. Petersburg: St. Petersburg State University. pp. 124–148.
3. Kostenko, V.Yu. (2016) Possible Self: Theory by Hazel Marcus. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 13(2). pp. 421–430. (In Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2016-2-421-430.
4. Kostenko, V.Yu. & Grishutina, M.M. (2018) Impossible Self: preliminary research in the context of the theory of Hazel Marcus. *Penzenskiy psikhologicheskiy vestnik – Penza Psychological Newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*. 1. pp. 126–148. (In Russian). DOI: 10.17689/psy-2018.1.8
5. Lukyanov, O.V., Broner, V.I. & Vasiliev, A.V. (2020) Categories of the Psychology of Involvement (Authentication). *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 75. pp. 39–52. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/75/3.
6. Battaglino, T.B., Haldeman, M. & Laurans, E. (2012) The costs of online learning. In: Finn, C.E. & Fairchild, D.R. (eds) *Education Reform for the Digital Era*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. pp. 55–76.
7. Fullan, M. (2013) Educational change: Implementation and continuation. In: Wise, C., Cartwright, M. & Bradshaw, P. (eds) *Leading professional practice in education*. SAGE Publications Ltd. pp. 111–123. DOI: 10.4135/9781473915152.n11
8. Wise, C., Cartwright, M. & Bradshaw, P. (eds) *Leading professional practice in education*. SAGE Publications Ltd. pp. 111–123. DOI: 10.4135/9781473915152.
9. Lukyanov, O.V. (2009) Tendencies of personality identity interpretation in anthropological approach. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 34. pp. 18–23. (In Russian).
10. Leontiev, D.A. (2006) Lichnost' kak preodolenie individual'nosti: osnovy neklasicheskoy psikhologii lichnosti [Personality as overcoming individuality: the foundations of non-classical personality psychology]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Psikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti: vchera, segodnya, zavtra* [Psychological Theory of Activity: Yesterday, Today, Tomorrow]. Moscow: Smysl, 2006. pp. 134–147.
11. Martsinkovskaya, T.D. (2020) Psikhologiya prostranstva: ot vselennoy do lichnosti, ot ekosfery do ekzisfery [Psychology of space: from the universe to the personality, from the ecosphere to the exisphere]. In: Grishina, N.V. & Kostromina, S.N. (eds) *Zhiznennoe prostranstvo v psikhologii: teoriya i fenomenologiya* [Living Space in Psychology: Theory and Phenomenology]. St. Petersburg: St. Petersburg State University. pp. 63–99.
12. Nartova-Bochaver, S.K. & Silina, O.V. (2018) *Psikhologicheskie granitsy lichnosti: vzroslenie i kul'tura* [Psychological Boundaries of Personality: Growing Up and Culture]. Moscow: Pamyatniki istoricheskoy mysli.
13. Sternberg, R.J. (1999) The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*. 3. pp. 292–316. DOI: 10.1037/t51253-000
14. Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2003) Teaching for successful intelligence. *Journal for the Education of the Gifted*. 27(2/3). pp. 207–228. DOI: 10.1177/016235320302700206
15. Sternberg, R.J. (2007) *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press. [Online] Available form: <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180470/Wisdom-Intelligence-and-Creativity-Synthesized.pdf>
16. Sternberg, R.J. & Mio, J. (2009) *Cognitive Psychology*. 5th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

17. Torrance, E.P. (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc.
18. Nasledov, A.D. (2004) *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical methods of psychological research: data analysis and interpretation]. St. Petersburg: Rech'.
19. Witkin, H.A., Moore, C.A. & Cox, P.W. (1977) Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*. 47. pp. 1–64. DOI: 10.2307/1169967
20. Kagan, J. (1966) Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*. 71. pp. 17–24. DOI: 10.1037/h0022886
21. Nartova-Bochaver, S.K. (2013) Sovremennoe sostoyanie psikhologii suverennosti kak ucheniya o lichnostnykh granitsakh [The current state of the psychology of sovereignty as a doctrine of personal boundaries]. In: Obukhova, L.F. & Kotlyar (Korepanova), I.A. (eds) *U istokov razvitiya* [At the origins of development]. Moscow: MSPPU. pp. 56–67.
22. Nartova-Bochaver, S.K. (2017) *Psikhologiya suverennosti: desyat' let spustya* [The Psychology of Sovereignty: Ten Years Later]. Moscow: Smysl.
23. Leontiev, D.A. (2008) Neklassicheskiy podkhod v naukakh o cheloveke i transformatsiya psikhologicheskogo znaniya [Non-classical approach in the human sciences and the transformation of psychological knowledge]. In: Akhutina, T.V. & Leontiev, D.A. (eds) *Psikhologiya, lingvistika i mezhdisciplinarnye svyazi* [Psychology, Linguistics and Interdisciplinary Communications]. Moscow: Smysl. pp. 205–225.
24. Vernadsky, V.I. (2002) *Biosfera i noosfera* [Biosphere and Noosphere]. Moscow: Ayris Press: Rol'f.
25. Asmolov, A.G. (ed.) (2018) *Mobilis in Mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in Mobili: Personality in an Era of Change]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury.
26. Ukhtomsky, A.A. (2002) *Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg: Piter.
27. Ukhtomsky, A.A. (2008) *Litso drugogo cheloveka* [Another Person's Face]. St. Petersburg: Ivan Limbakh.

Received 12.10.2020; Revised 22.12.2020;

Accepted 29.04.2021

Oleg V. Lukyanov – Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.). Professor.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Irina A. Dubinina – Senior lecturer of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University.

E-mail: irina.dia.tpu@yandex.ru

Ekaterina V. Bredun – Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: bredun.88@mail.ru