(cc) BY

Новикова Анна Николаевна
аспирант, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И СТИЛЕЙ УЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация*: за последние четыре десятилетия стили учения превратились из предмета интереса нескольких ученых в концепцию, которая применяется бесчисленным количеством преподавателей и исследователей на всех уровнях образования. В то же время некоторые педагоги и психологи категорически возражали против учета когнитивных стилей при проектировании образовательного процесса, основывая свои аргументы почти полностью на недостаточной доказанности того, что обучение в соответствии с индивидуальными особенностями когнитивных стилей обучающихся и их предпочтениями в отношении стиля учения максимизирует обучение. В статье показано, что возражения против когнитивно-стилевой дифференциации в основном безосновательны.*

Ключевые слова*: когнитивно-стилевая дифференциация, когнитивные стили, стили учения, проектирование образовательного процесса.*

Основными теоретическими источниками подхода к разделению на стили в интеллектуальной деятельности явились теории психологической дифференциации Г. Уиткина, когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана и др.; когнитивного темпа Дж. Кагана; личностных конструктов Дж. Келли и индивидуальных понятийных систем Х. Шредера, О. Харви, Д. Ханта и т. д. В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей.

В самом начале своего появления, когнитивные стили и стили учения, в основе которых они лежат, стали интересовать быстро растущее число педаго-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

гов. Ситуация изменилась в последующие десятилетия, когда концепция стилей учения стала подвергаться научному сомнению. Споры вокруг концепции продолжаются до сих пор.

Прежде всего, необходимо отметить, что М. Холодная определяет когнитивные стили, как «метакогнитивные способности, принимающие участие в регуляции интеллектуальной деятельности и индивидуального социального поведения» [3]. А также они рассматриваются как стили переработки информации, являющиеся частью персонального познавательного стиля наряду со стилями кодирования информации, стилями постановки и решения проблем (стили мышления) и стилями познавательного отношения к миру (эпистемологические стили). В свою очередь стиль учения не является тождественными познавательному (когнитивному) стилю, т к. «стиль учения – это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразие которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного ученика. Именно поэтому решение задачи интеллектуального воспитания учащихся – в том числе создание условий для развития и сохранения уникальности склада ума каждого школьника – неотрывно связано с обогащением ментального опыта учащихся в процессе обучения» [2].

Практически все опубликованные опровержения частично основаны на утверждении, что стремление к соответствию обучения стилям учения обучающихся делает их обучение более эффективным. Оппоненты утверждают, что поскольку эта гипотеза не была подтверждена научными исследованиями, стили учения не должны учитываться при проектировании обучения. Также существует мнение, что сторонники когнитивно-стилевой дифференциации считают, что стили учения – это атрибуты отдельных учащихся, неизменяемые в зависимости от времени и условий обучения, а отсутствие доказательств этой гипотезы воспринимают как еще одно доказательство несостоятельности стилей учения. Наконец, есть те, кто предполагает, что внедрение стилей учения в учебный процесс может навредить. Такое может иметь место только в случае, когда

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

преподаватели придерживаются гипотезы и используют стили учения в неуместных целях, например, для карьерного консультирования, как в случае: «Поскольку вы относитесь к конкретному стилю учения, вам следует/не следует идти в определенную дисциплину или карьеру». Безусловно, это та крайность, которая способна смутить в отношении стилевого подхода в целом.

В своей статье Р.М. Фелдер приводит примеры высказываний критики в сторону когнитивно-стилевого подхода в обучении:

1. «Сторонники стилей учения утверждают, что для оптимального обучения необходимо диагностировать индивидуальный стиль учения и соответственно адаптировать обучение» [9].

2. Нолл, Отани, Скил и Ван Хорн упоминают девять моделей стиля учения и сопровождают их следующим утверждением: «Основное предположение, лежащее в основе этих разнообразных моделей и мер, заключается в том, что после определения стиля учения студента, способ подачи учебного материала может быть адаптирован к его стилю учения. Эта идея известна как гипотеза «соответствия», которая утверждает, что студенты лучше всего учатся, когда стиль преподавания совпадает со стилем учения» [8].

3. По убеждению Виллингема, Хьюза и Добольи, «теории стилей учения делают два простых предсказания. Во-первых, предполагается, что стиль учения – это постоянный атрибут индивидуума, поэтому стиль учения человека должен быть постоянным в разных ситуациях. Следовательно, человек, считающийся аудиальным обучающимся, будет лучше учиться с помощью слуховых процессов, независимо от предмета (например, естественные науки, литература или математика) или обстановки (например, школа, спортивные тренировки или работа). Во-вторых, когнитивная функция должна быть более эффективной, если она соответствует предпочитаемому стилю человека; таким образом, визуальный обучающийся должен лучше запоминать (или лучше решать проблемы, или лучше посещать занятия) с визуальными материалами, чем с другими материалами» [10].

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

4. «…даже те студенты, которые использовали стратегии обучения, соответствующие их доминирующей категории VARK (visual, aural, read-write, kinesthetic), не добились большего успеха в изучении курса» [7].

Р.М. Фелдер подчеркивает, что многие другие ученые, оспаривающие обоснованность стилей учения и предостерегающие от их использования при разработке учебных программ, основывают свои аргументы на тех же предпосылках. Так, например, Деккер, 2012; Кершнер 2017; Ньютон и Миа 2017; Ринер и Уилленгем 2010; утверждают, что сторонники стилей учения, убеждены в валидности гипотезы «соответствия» и неизменности стилей учения обучающихся со временем и в различных условиях. Они называют одну модель стилей учения (почти всегда VARK) и используют ее в качестве общего определения стилей учения, а также ссылаются на отсутствие доказательств валидности этих утверждений и этой модели. Если определить стили учения как модели предпочтений учащихся, которые варьируются по силе и меняются со временем и в зависимости от контекста обучения, то отрицание их существования равносильно утверждению, что все обучающиеся имеют одинаковые постоянные контекстно-независимые предпочтения в подходах к обучению, чего не утверждают те, кто критикует стили учения. Более того, даже если одна модель стиля учения (например, VARK) может быть дискредитирована из-за отсутствия адекватной валидности, это не означает, что все остальные модели автоматически становятся недействительными [6].

Самое главное, как считает Р.М. Фелтер, что отсутствие доказательств обоснованности гипотезы «соответствия» («meshing hypothesis»/»matching hypothesis», гипотеза, предполагающая соответствие обучения стилям учения учащихся максимизирует обучение) ни в коем случае не опровергает концепцию стилей учения. Большинство сторонников стилей учения однозначно отвергают гипотезу «соответствия», в том числе и потому, что невозможно одновременно согласовать преподавание со стилями учения всех учащихся в группе. Всякий раз, когда обучение соответствует одному стилю, оно автоматически не

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

соответствует одному или нескольким элементам других стилей, представленных среди студентов.

Одной из наиболее широко используемых моделей стилей учения является модель экспериментального учения Д. Колба, разработанная в 1970-х годах и популяризированная Колбом. Центральная идея Колба заключается в том, чтобы не обучать каждого ученика в соответствии с его стилевыми предпочтениями, а обучать по циклу, последовательно учитывая предпочтения учеников с разными стилями. Валидность опросника стилей учения Колба была поставлена под сомнение, но и здесь, Р.М. Фелтер подчеркивает, что нет необходимости определять, у кого из обучающихся аккомодативный, у кого дивергентный, ассимилятивный или конвергентный стиль. Если преподаватель ведет занятия «по циклу», то все студенты будут обучены хорошо, независимо от их стиля учения. То же самое было сказано в контексте и других моделей, которые также предполагают конкретные предложения по обучению всех учащихся таким образом, чтобы циклически учитывать предпочтения всех типов обучающихся, определенных в различных моделях. Хотя эти и другие исследователи, выступающие за сбалансированное обучение, часто цитируются, а идея «обучения по циклу» очень распространена в литературе по стилям учения, модели и идея достижения сбалансированного обучения как цели стилей учения неизменно игнорируются в попытках развенчания стилей учения.

По мнению Р.М. Фелдера, критики стилей обучения справедливо утверждают, что гипотеза «соответствия» не имеет четкой исследовательской поддержки, но существование и польза стилей учения не основывается на гипотезе «соответствия», и большинство сторонников стилей учения отвергают ее. Оптимальный стиль преподавания – это баланс между категориями каждого измерения любой модели стилей учения, которую учитель выбирает в качестве основы для проектирования процесса обучения. Когда этот баланс достигнут, все обучающиеся обучаются иногда в предпочитаемых категориях, чтобы не испытывать дискомфорта при обучении, а иногда в менее предпочитаемых катего-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

риях, чтобы они могли развивать критически важные навыки, которые они могли бы никогда не приобрести в процессе обучения по стандартной модели.

Также Р.М. Фелдер отмечает, что ознакомление обучающихся с их предпочтениями в стиле учения может повысить их осведомленность о некоторых из их естественных сильных сторон в обучении и предупредить их о потребностях в обучении, которые, если не принять меры, могут создать для них трудности в учебе. Однако предпочтения в стиле учения не дают представления о том, на что способны или не способны обучающиеся, поэтому их никогда не следует использовать в качестве основы для составления учебного плана или консультирования по вопросам карьеры. За последние несколько десятилетий люди получили доступ к инструментам оценки стилей учения онлайн и многие узнали о своих собственных моделях обучения и предпочтениях; преподаватели узнали о своих стилях и о предпочтениях своих студентов и получили представление о том, как избежать преподавания, в котором одним предпочтениям отдается предпочтение перед другими; и широко распространенные негативные последствия использования стилей учения для разработки учебных программ, о которых критики стилей учения предупреждали в течение многих лет, не материализовались. «До тех пор, пока преподаватели не будут пытаться согласовывать свое преподавание с предпочтениями студентов по стилю учения или использовать эти предпочтения как индикаторы того, что студенты способны или не способны делать, стили учения будут продолжать широко использоваться в образовании, и никто – ни студенты, ни преподаватели, ни неодобрительные психологи – не пострадает от этого процесса» [6]. «Мой опыт проведения обучающих семинаров показывает, что как только преподаватели признают свои собственные предпочтения как обучающихся, они также осознают, что многие из их студентов имеют другие предпочтения, которые их преподавание может не учитывать. После этого большинство преподавателей осознают ценность баланса и становятся восприимчивыми к идее стремиться к его увеличению в своем преподавании, и многие впоследствии реализуют это намерение» [5].

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

С этим сложно не согласиться и можно добавить, что преподавателю важно знать свои когнитивные стили и свой стиль учения также для того, чтобы четко представлять весь спектр трудностей и правильно реагировать на ситуации, которые могут возникнуть в работе с обучающимися: несоответствие приемов объяснения и особенностей восприятия, «когнитивный конфликт» с определенными учениками и т.д. [1].

Такого уровня понимания нелегко достичь с помощью серии, казалось бы, не связанных между собой советов по обучению, какими бы убедительными ни были научные доказательства этих советов. «Отсутствие объединяющей концептуальной основы может быть связано с тем, что когнитивная наука до сих пор оказывает относительно слабое влияние на основное образование» [4].

Важно подчеркнуть, что стилям учения не применимы оценочные суждения и обучающийся может выбрать любой способ переработки информации, но в определенных ситуациях, требующих быстрого реагирования, он произвольно или непроизвольно предпочитает тот способ восприятия и анализа происходящего, который соответствует его психическим возможностям [2].

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что использование знаний стилей учения обучающихся, позволяет предотвратить трудности, снижающие эффективность коммуникативной деятельности и создать на занятиях комфортную для обучающихся коммуникативную среду, повышающую потенциал и вероятность ситуации успеха каждого обучающегося. Сама суть стилей учения, заключается не в том, чтобы подбирать обучение в соответствии с предпочтениями отдельных обучающихся, а в том, чтобы преподавать таким образом, чтобы сбалансировать предпочтения обучающихся с разными стилями учения. А также, в том, чтобы иметь на каждом занятии весь необходимый «арсенал», способствующий эффективному усвоению учебного материала обучающимися с разными стилями учения. Стратегии, предлагаемые для достижения такого баланса, полностью совместимы как с когнитивной наукой, так и с эмпирическими исследованиями в области образования.

Список литературы

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

1. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. – ЛГУ, 1976. – 43 с.

2. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

3. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для вузов / М.А. Холодная. – 3 изд. – М.: Юрайт, 2022. – 307 с.

4. Chew S.L., Cerbin W.J. Teaching and Learning: Lost in a Buzzword Wasteland. Inside Higher Ed, December 5. 2017. – P. 5.

5. Felder R.M., and R. Brent. The National Effective Teaching Institute: Assessment of Impact and Implications for Faculty Development. Journal of Engineering Education, 2010. – 99(2). – P. 121–134.

6. Felder R.M. Opinion: Uses, Misuses, and Validity of Learning Styles. Advances in Engineering Education, 2020. – 16 p.

7. Husmann P.R., O'Loughlin V.D. Another Nail in the Coffin for Learning Styles? Disparities among Undergraduate Anatomy Students' Study Strategies, Class Performance, and Reported Vark Learning Styles. Anatomical Sciences Education, 2019. – p. 19.

8. Knoll A.R., Otani H., Skeel R.L., Van Horn K.R. Learning Style, Judgements of Learning, and Learning of Verbal and Visual Information. British Journal of Psychology, 2016. – 108(3). – P. 544.

9. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 2009. – 9(3). – P. 105–119.

10. Willingham, D.T., Hughes E.M., Dobolyi D.G. The Scientific Status of Learning Styles Theories. Teaching of Psychology, 2015. – 42(3). – P. 266–271.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)