

**Брагина Елена Владимировна**

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

**АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ МЕТОДИКИ «SELF-REFLECTIVE INSTRUMENT ABOUT EPISTEMIC VIEWS RELATED TO ONLINE LEARNING AND FUN»**

*Аннотация: в статье представлены результаты апробации и Аннотация: психометрической проверки русскоязычной версии методики «Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun», разработанной А. Окада и К. Шихи в 2020 году. Анализ включал проверку внутренней структуры, надежности и конструктивной валидности методики. Выборка исследования составила 482 человека. Конфирматорный факторный анализ показал, что исходная пятифакторная структура опросника не воспроизводится на русскоязычной выборке. Исследовательский факторный анализ позволил выделить двухфакторную конфигурацию шкалы, отражающую социально-конструктивистские и трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении. Показатели внутренней согласованности и композитной надежности свидетельствуют о приемлемой надежности выделенных шкал. Корреляционные связи с другими методиками оценки эпистемологических убеждений позволяют говорить о наличии ограниченной конвергентной валидности русскоязычной версии опросника. Сделан вывод о возможности использования адаптированной версии методики для исследования эпистемологических убеждений обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования.*

**Ключевые слова:** эпистемологические убеждения, социоконструктивизм, трансмиссивные убеждения, адаптация методики, валидность.

*Введение.*

Методика самоотчета «Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun» (далее – EVL-OS) была разработана Akiko Okada и Kate

Sheehy в 2020 году в контексте психолого-педагогических исследований восприятия онлайн-обучения и роли эмоциональной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс [12]. Разработанная авторами шкала направлена на оценку диспозиционных представлений обучающихся о природе знания и процессе познания, проявляющихся в предпочтениях способов освоения нового знания и интерпретации образовательных требований. В оригинальной версии методики используется термин *epistemic views*, подчеркивающий представления обучающихся о характере обучения и образовательного взаимодействия. В основе разработки шкалы лежит предположение о том, что обучающиеся могут существенно различаться по своим убеждениям относительно природы знания, ролей преподавателя и обучающегося, а также условий, при которых обучение воспринимается как эффективное и осмысленное [14].

Типы эпистемологических убеждений, которые фиксирует шкала, вписываются в более широкий спектр исследований в области психологии образования и педагогики. В литературе традиционно выделяют, по меньшей мере, два направления изучения эпистемологических убеждений. Первое связано с исследованиями М. Шоммер-Айкинс (M. Schommer-Aikins) и В.К. Хофер (B.K. Hofer), в которых эпистемологические убеждения операционализируются как относительно устойчивые измерения, отражающие убеждения о простоте или сложности организации знания, его надежности, а также о роли врожденных способностей и усилий обучающегося [8; 13].

Второе направление более тесно связано с педагогическими исследованиями и сосредоточено на различиях между традиционными и конструктивистскими взглядами на обучение: от модели «трансмиссии» неизменного знания от эксперта к студенту до понимания обучения как процесса активного конструирования смысла в индивидуальной и совместной деятельности [10]. EVL-OS опирается на вторую линию исследований: в его структуру включены утверждения, репрезентирующие социально-конструктивистские, традиционные, конструктивистские и «банковские» модели обучения, а также блок высказываний,

отражающих убеждения о значении удовольствия и позитивных эмоций в образовательном процессе.

Структура опросника сочетает несколько теоретически дифференцированных компонентов, ориентированных на фиксацию пяти эпистемических убеждений обучающихся. Социально-конструктивистский компонент задает рамку, в которой обучение понимается как социально опосредованный процесс совместного конструирования знания [1; 15]; традиционный компонент отражает модель обучения как передачи фиксированного содержания от преподавателя к обучающемуся [5; 9]; конструктивистский компонент фокусируется на идее активного поиска и построения понимания самим обучающимся [2; 6]; компонент, связанный с «банковской» моделью обучения, который вводится и обсуждается в критической педагогике как противопоставление проблемно-диалогической модели образования [4], репрезентирует критически осмысленную метафору образования как «депонирования» знаний; отдельный блок утверждений касается убеждений о значении удовольствия и эмоциональной вовлеченности как условия эффективности обучения. Утверждения опросника сформированы на основе ряда теоретических и эмпирических источников, включая шкалы педагогических ориентаций, международные исследования эпистемологических убеждений учителей и работы, посвященные роли интереса и позитивного аффекта в образовательном процессе [7; 14].

Всего опросник включает 21 утверждение, которые распределены следующим образом: утверждения 1–4, 13–17 относятся к моделям обучения (социально-конструктивистской и «банковской»); утверждения 5–7, 8, 10–12 относятся к конструктивистским и традиционным убеждениям об обучении; утверждения 9, 18–21 направлены на выявление убеждений, связанных с удовольствием и переживанием счастья в обучении.

В исследованиях подчеркивается [3], что эпистемологические убеждения обучающихся связаны с особенностями их учебной активности, характером взаимодействия с образовательной средой и способами интерпретации образова-

тельного опыта. Особенно значимыми эти связи оказываются в условиях дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Взрослые обучающиеся уже обладают сложившимся учебным и профессиональным опытом, а образовательные программы предполагают переосмысление и обновление существующих способов деятельности. В рамках изучения субъектности взрослых обучающихся в условиях ДПО эпистемические взгляды на обучение могут рассматриваться как когнитивные основания интерпретации учебной ситуации, осмысления противоречий, возникающих в процессе обучения, и организации собственной учебной активности.

Психометрическая проверка и апробация методики в русскоязычных исследованиях ранее не проводились. Цель данной статьи – представить русскоязычный адаптированный вариант методики.

#### *Выборка.*

Психометрическая проверка русскоязычного варианта суждений опросника была проведена на выборке студентов вузов Санкт-Петербурга (N=126) в возрасте от 17 до 19 лет. Целью проверки стало подтверждение качества перевода и возможности его использования для основного этапа адаптации. В основном этапе адаптации опросника приняли участие обучающиеся различных российских вузов (N=482). Из них 60 человек (25 мужчин, 35 женщин) прошли процедуру ретеста через 4 недели после основного тестирования. Характеристики выборки представлены в таблице 1. Доля мужчин составила 38.0% (N=183), доля женщин – 53.0% (N=257). 42 респондента (9.0%) оставили графу «пол» не заполненной.

Таблица 1

#### Социально-демографические характеристики выборки

| <i>Показатель</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> |
|-------------------|----------|----------|-----------|------------|------------|
| Возраст           | 434*     | 34.5     | 14.3      | 17         | 70         |

\* Возраст указали 434 участника.

Выборка основного этапа является разнородной по полу, возрасту, уровню образования и направления подготовки. Наибольшую долю составляют респонденты, имеющие высшее образование (бакалавриат или специалитет) – 36.8%. Респонденты с послевузовским уровнем образования (магистратура, подготовка кадров высшей квалификации, наличие ученой степени) составляют 9.3% выборки. Участники со средним профессиональным образованием представлены 7.1%, респонденты с неполным высшим образованием – 1,7%, со средним общим образованием – 1.4%. Часть участников не указала уровень образования. Оставшаяся часть выборки (51.6%) представлена другими направлениями подготовки, каждое из которых представлено незначительным числом участников, а также респондентами, не указавшими направление собственной подготовки.

Подвыборки по использованным методикам составили: 1) Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun [12] – 482 чел., 2) Questionnaire for the General Domain of the Epistemological Beliefs, M. Schommer [13] – 217 чел.; 3) Questionnaire for the Specific Domain of the Epistemological Beliefs [8] – 116 чел.; 4) Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений [3] – 333 чел.

Данная выборка удовлетворяет эмпирическим требованиям, предъявляемым к проведению факторного анализа, которые предполагают либо достаточный абсолютный объем выборки ( $N > 200$ ), либо соответствие соотношения количества респондентов числу переменных ( $N: p > 5$ ) [11].

#### *Инструменты.*

1. Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun A. Okada, K. Sheehy (EVL-OS) [12].

Данный опросник использовался как основной инструмент исследования эпистемических убеждений обучающихся. В оригинальной версии инструмент включает 21 утверждение, оцениваемое по 5-балльной шкале Лайкерта. В настоящем исследовании 21 пункт, непосредственно относящийся к обучению в онлайн-среде, был исключен, поскольку не соответствовал задачам исследования. В анализ была включена версия опросника из 20 пунктов.

2. Questionnaire for the General Domain of the Epistemological Beliefs M. Schommer (QGDEB) [13].

QGDEB использовался для оценки конвергентной валидности показателей EVL-OS, поскольку относится к наиболее распространенным инструментам измерения эпистемологических убеждений в общем (доменно-неспецифичном) виде. В оригинальной версии опросник представляет собой 63 пункта, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, и описывается как инструмент, выделяющий несколько измерений эпистемологических убеждений (в частности, убеждения о «быстроте обучения», «врожденности способности», «простоте» и «определенности знания»).

3. Questionnaire for the Specific Domain of the Epistemological Beliefs B. K. Hofer (QSDEB) [8].

QSDEB использовался для оценки конвергентной валидности показателей EVL-OS на уровне доменно-специфических эпистемологических убеждений. В соответствии с QSDEB респонденты оценивают 18 утверждений, соотнесенные с конкретной областью знания; ответы даются по 5-балльной шкале Лайкерта.

4. Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений А. А. Федорова (ШКЭУ) [3] применялась для оценки конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS, поскольку фиксирует близкий по смыслу компонент – принятие конструктивистских убеждений о знании. Шкала включает 12 пунктов, ответы даются по 5-балльной шкале Лайкерта (от полного несогласия к полному согласию).

#### *Результаты.*

Для проверки исходной модели был проведен конфирматорный факторный анализ, который выполнялся на 20-пунктовой версии EVL-OS после исключения пункта, относящегося к онлайн-обучению. Показатели соответствия модели представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели соответствия исходной пятифакторной модели опросника (N = 482)

| <i>Модель</i>        | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>RMSEA</i> | <i>AIC</i> | <i>BIC</i> |
|----------------------|------------|------------|--------------|------------|------------|
| Пятифакторная модель | 0.812      | 0.776      | 0.097        | 96.36      | 305.26     |

В соответствии с представленными данными, оригинальная пятифакторная модель демонстрирует недостаточный уровень соответствия эмпирическим данным. Значения индексов CFI и TLI ниже рекомендуемого уровня 0.90, а значение RMSEA превышает пороговое значение 0.08, что свидетельствует о недостаточной пригодности модели для описания структуры данных на русскоязычной выборке.

В связи с неудовлетворительным соответствием исходной модели был проведен исследовательский факторный анализ (EFA) полной версии шкалы. Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина составила: КМО = 0.871. Критерий сферичности Бартлетта оказался статистически значимым:  $\chi^2 = 2326.7$ ,  $p < 0.001$ . Это свидетельствует о пригодности данных для проведения факторного анализа.

Первичный анализ показал наличие нескольких факторов, однако ряд пунктов демонстрировал слабые или перекрестные факторные нагрузки.

График собственных значений поддерживает двухфакторное решение: после второго фактора наблюдается выраженный излом кривой и дальнейшее снижение собственных значений (рис. 1). Начиная с третьего фактора собственные значения не превышают единицы и далее последовательно уменьшаются, что указывает на отсутствие дополнительных значимых факторов. В связи с этим был проведен поэтапный отбор пунктов шкалы. По результатам отбора была сформирована сокращенная версия опросника, включающая 12 пунктов. Параллельный анализ также показал, что оптимальным является двухфакторное решение.

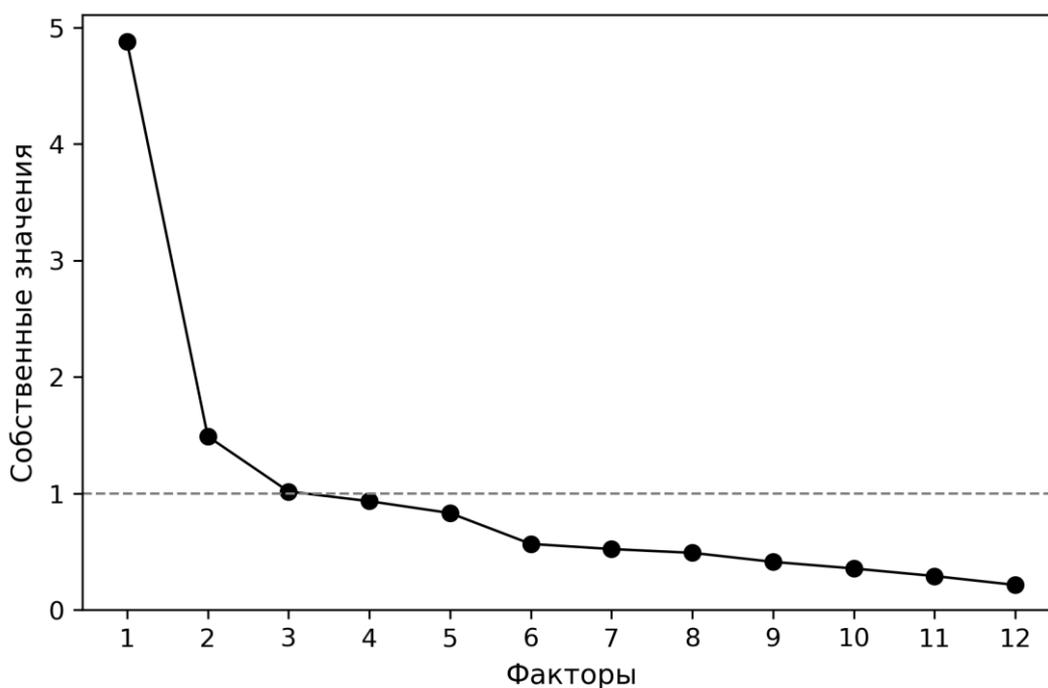


Рис. 1. График собственных значений факторов (scree plot)

Факторные нагрузки для выделенной структуры представлены в таблице 3.

Таблица 3

Факторные нагрузки для двухфакторного решения (N = 482)

| <i>Пункт</i>   | <i>Фактор 1</i> | <i>Фактор 2</i> |
|--|-----------------|-----------------|
| Осмысленное обучение происходит тогда, когда студенты вовлечены в социальные взаимодействия (общение, совместную деятельность) | 0.198           | 0.599           |
| Студенты лучше всего учатся в процессе совместной деятельности   | -0.037          | 0.854           |
| Обучение – это в первую очередь процесс совместного создания знаний  | 0.091           | 0.577           |
| Хороший преподаватель показывает учащимся правильный способ решения задачи   | 0.727           | -0.027          |
| Задача преподавателя – передача знаний и навыков учащимся  | 0.633           | -0.045          |
| Чтобы учиться эффективно, студентам должен нравиться сам процесс обучения  | 0.785           | 0.069           |
| Способность мыслить и рассуждать важнее, чем изучение конкретного материала из учебной программы                               | 0.666           | 0.059           |

|   |        |       |
|---|--------|-------|
| Студенты со «средними» способностями в процессе обучения перестают быть «среднячками» | 0.022  | 0.388 |
| То, насколько успешно студент усвоит материал, зависит от приложенных усилий          | 0.604  | 0.034 |
| Для эффективного обучения студенты должны чувствовать себя счастливыми                | 0.682  | 0.021 |
| Обучение должно быть интересным и увлекательным                                       | 0.818  | 0.059 |
| Слишком увлекательные задания могут препятствовать учебному процессу                  | -0.548 | 0.276 |

Анализ содержания пунктов показывает, что выделенные факторы отражают различные эпистемологические убеждения обучающихся.

Первый фактор – трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении – объединяет утверждения, связанные с ролью преподавателя, значением усилий обучающегося и эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс. Второй фактор – социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении – включает утверждения, отражающие представление об обучении как процессе совместного конструирования знания и взаимодействия обучающихся.

Для проверки полученной структуры был проведен конфирматорный факторный анализ двухфакторной модели (табл. 4).

Таблица 4

Показатели соответствия моделей (N = 482)

| <i>Модель</i>              | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>RMSEA</i> | <i>AIC</i> | <i>BIC</i> |
|----------------------------|------------|------------|--------------|------------|------------|
| оригинальная пятифакторная | 0.812      | 0.776      | 0.097        | 96.36      | 305.26     |
| итоговая двухфакторная     | 0.912      | 0.890      | 0.089        | 48.94      | 153.39     |

Сравнение показателей показывает, что двухфакторная модель демонстрирует более высокий уровень соответствия данным. Значения индексов CFI и TLI выше, а информационные критерии AIC и BIC существенно ниже. Таким образом, двухфакторная структура обеспечивает более адекватное описание эмпирических данных. Дополнительные показатели соответствия финальной модели представлены в таблице 5.

Показатели CFA двухфакторной модели

| <i>Модель</i>        | $\chi^2$ | <i>df</i> | <i>RMSEA</i> | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> |
|----------------------|----------|-----------|--------------|------------|------------|
| Двухфакторная модель | 254.33   | 53        | 0.089        | 0.912      | 0.890      |

Полученные значения индексов соответствия позволяют интерпретировать модель как демонстрирующую приемлемый уровень соответствия данным. Показатели внутренней согласованности шкал представлены в таблице 6.

Надежность шкал опросника

| <i>Шкала</i> | <i>Кол-во пунктов</i> | $\alpha$ | $\omega$ | <i>AVE</i> | <i>CR</i> |
|--------------|-----------------------|----------|----------|------------|-----------|
| Фактор 1     | 8                     | 0.766    | 0.824    | 0.455      | 0.824     |
| Фактор 2     | 4                     | 0.713    | 0.727    | 0.421      | 0.724     |

Полученные значения коэффициентов  $\alpha$  Кронбаха и  $\omega$  Макдональда свидетельствуют о приемлемой внутренней согласованности шкал.

Значения композитной надежности превышают пороговое значение 0.70, что подтверждает согласованность пунктов внутри факторов. Значение AVE несколько ниже рекомендуемого уровня 0.50, что может свидетельствовать об умеренной конвергентной валидности.

Для оценки конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS был проведен корреляционный анализ его показателей с результатами других методик, направленных на диагностику эпистемологических убеждений. В качестве внешних критериев использовались QGDEB, QSDEB, а также ШКЭУ. Результаты анализа показали, что корреляции между показателями EVL-OS и суммарными показателями других методик оказались низкими и близкими к нулю. Для шкал QSDEB и ШКЭУ значимые связи обнаружены не были.

Корреляции шкал EVL-OS с другими методиками  
эпистемологических убеждений

| <i>Шкалы</i> | <i>QGDEB</i> | <i>QSDEB</i> | <i>ШКЭУ</i> |
|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Фактор 1     | 0.07         | 0.02         | -0.01       |
| Фактор 2     | 0.03         | -0.02        | 0.01        |

Примечание: коэффициенты корреляции Пирсона.

Дополнительный анализ корреляций с подшкалами опросника QGDEB показал наличие слабых положительных связей с отдельными компонентами эпистемологических убеждений. Наиболее выраженные корреляции были выявлены со шкалой QGDEB (Stability) ( $r = 0.23$ ), отражающей убеждения о стабильности или изменемости знания, а также со шкалой QGDEB (Ability) ( $r = 0.18$ ), связанной с убеждениями о врожденности или развиваемости познавательных способностей. Для показателя, отражающего значение интереса и эмоциональной вовлеченности в процессе обучения, были получены сходные значения корреляций ( $r = 0.20$  и  $r = 0.19$  соответственно).

Таблица 8

Дополнительный анализ связей с компонентами  
эпистемологических убеждений

| <i>Подшкалы QGDEB</i> | <i>EVL-OS</i> |
|-----------------------|---------------|
| Stability             | 0.23          |
| Ability               | 0.18          |
| Source                | 0.12          |
| Structure             | -0.12         |
| Speed                 | -0.04         |

Примечание: коэффициенты Пирсона,  $N = 217$ .

Корреляции с другими подшкалами QGDEB оказались низкими или отсутствовали. Данный результат может быть связан с различиями в концептуализации измеряемых конструктов. В отличие от используемых в сравнительном анализе

методик, направленных преимущественно на диагностику общих убеждений о природе знания, EVL-OS фиксирует эпистемологические убеждения обучающихся о процессе обучения и условиях организации образовательного взаимодействия.

В целом полученные результаты позволяют говорить о наличии ограниченной, но теоретически интерпретируемой конвергентной валидности русскоязычной версии EVL-OS.

*Обсуждение.*

Проведенный анализ внутренней структуры EVL-OS показал, что исходная пятифакторная модель опросника не воспроизводится на русскоязычной выборке. Проверка модели с помощью конфирматорного факторного анализа продемонстрировала недостаточный уровень соответствия эмпирическим данным. Полученные результаты указывают на необходимость уточнения структуры инструмента при его использовании в контексте русскоязычных исследований.

Проведенный исследовательский факторный анализ позволил выявить более компактную факторную конфигурацию шкалы, включающую два взаимосвязанных фактора. Содержательный анализ пунктов показал, что данные факторы отражают два типа эпистемологических убеждений обучающихся о процессе обучения. Первый фактор включает утверждения, связанные с убеждениями об обучении как процессе передачи знания преподавателем. Данные убеждения близки к традиционным и так называемым «банковским» моделям обучения, в рамках которых знание рассматривается как готовое содержание, передаваемое обучающимся и подлежащее усвоению. Несмотря на тематическое разнообразие пунктов, включенных в данный фактор (роль преподавателя, значение усилий обучающегося, эмоциональная вовлеченность в обучение), их объединяет убеждение о том, что обучение является организованным процессом объяснения и усвоения знаний, где ведущую роль играет преподаватель и структурированное содержание обучения. В связи с этим данный фактор может быть интерпретирован как отражение трансмиссивных эпистемологических убеждений об обучении.

Второй фактор объединяет утверждения, отражающие социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении. Этот фактор отражает представление об обучении как социальном процессе совместного конструирования знания, где важны взаимодействие, обсуждение и развитие познавательных возможностей обучающихся.

Полученная двухфакторная структура опросника может отражать особенности дифференциации эпистемологических убеждений обучающихся. В оригинальной версии EVL-OS выделяется более сложная многомерная конфигурация эпистемологических убеждений, однако в настоящем исследовании данные модели оказываются сгруппированы в два более обобщенных измерения. Подобное укрупнение факторов может свидетельствовать о том, что обучающиеся в меньшей степени различают отдельные педагогические ориентации и воспринимают их через более общие представления о характере образовательного процесса – как совместное конструирование знания или как передачу знания преподавателем. Аналогичные тенденции описываются и в исследованиях эпистемологических убеждений, где многомерные модели нередко демонстрируют ограниченную воспроизводимость факторной структуры на различных выборках обучающихся [10; 12].

Показатели внутренней согласованности выделенных шкал свидетельствуют о приемлемой надежности опросника. Несмотря на то что значения показателей AVE несколько ниже рекомендуемого порогового уровня, значения коэффициентов композитной надежности и внутренней согласованности указывают на достаточную согласованность пунктов внутри факторов. В совокупности полученные результаты позволяют рассматривать адаптированную структуру шкалы как психометрически удовлетворительную.

Оценка конвергентной валидности показала, что корреляции между показателями EVL-OS и суммарными показателями других методик эпистемологических убеждений оказались низкими и близкими к нулю. В частности, связи со шкалами опросников эпистемологических убеждений QGDEB и QSDEB, а также

с русскоязычной шкалой конструктивистских эпистемологических убеждений оказались слабо выраженными.

Дополнительный анализ связей с подшкалами опросника Schommer показал наличие слабых положительных корреляций с отдельными компонентами эпистемологических убеждений. Наиболее выраженные связи были выявлены со шкалой QGDEB (Stability), отражающей убеждения о стабильности или изменчивости знания, а также со шкалой QGDEB (Ability), связанной с убеждениями о врожденности или развиваемости познавательных способностей. Данный результат может свидетельствовать о том, что социально-конструктивистские убеждения об обучении в большей степени согласуются с убеждениями о динамическом характере знания и возможностях развития познавательных способностей обучающихся.

В то же время корреляции с другими подшкалами опросника Schommer, а также с показателями других методик оказались низкими. Подобный результат может быть связан с различиями в концептуализации измеряемых конструктов. В отличие от используемых в сравнительном анализе опросников, направленных преимущественно на диагностику общих убеждений о природе знания, EVL-OS фиксирует эпистемологические убеждения обучающихся о процессе обучения и условиях организации образовательного взаимодействия. В оригинальной версии EVL-OS используется термин *epistemic views*, подчеркивающий описательный характер представлений обучающихся об обучении. В настоящем исследовании данные представления интерпретируются в рамках более широкого конструкта эпистемологических убеждений (*epistemological beliefs*), что позволяет сопоставлять полученные результаты с другими исследованиями личной эпистемологии.

В этом смысле шкала отражает педагогически контекстуализированные эпистемологические убеждения, связанные прежде всего с интерпретацией образовательного процесса. В условиях дополнительного профессионального образования такие убеждения могут выступать когнитивной рамкой, определяющей ожи-

дания обучающихся относительно образовательной ситуации и способы организации собственной учебной активности. Взрослые обучающиеся, обладающие профессиональным опытом и сложившимися способами деятельности, интерпретируют образовательные требования через призму собственных убеждений о природе обучения и роли участников образовательного процесса.

Тем самым эпистемологические убеждения об обучении могут рассматриваться как один из факторов, влияющих на способы включенности обучающихся в учебную деятельность, характер их взаимодействия с образовательной средой и особенности организации собственной познавательной активности. В контексте дополнительного профессионального образования данные убеждения могут опосредовать различные формы проявления субъектности обучающихся, определяя способы интерпретации образовательной ситуации, принятия учебных требований и выбора стратегий учебной деятельности.

#### *Заключение.*

Полученные результаты позволили уточнить структуру эпистемологических убеждений обучающихся и выявить два обобщенных типа эпистемологических убеждений об обучении, отражающих социально-конструктивистскую и трансмиссивную ориентации. Проведенная психометрическая проверка показала, что русскоязычная шкала эпистемологических убеждений об обучении демонстрирует приемлемые показатели факторной структуры и внутренней согласованности, что позволяет рассматривать ее как надежный инструмент диагностики эпистемологических убеждений обучающихся.

Полученные данные указывают на связь эпистемологических убеждений с особенностями интерпретации учебной ситуации и организации учебной активности. В условиях дополнительного профессионального образования эпистемологические убеждения могут рассматриваться как один из факторов, опосредующих включенность обучающихся в учебную деятельность и особенности проявления их субъектности. Перспективой дальнейших исследований может стать

проверка устойчивости выявленной факторной структуры на различных выборках, а также анализ связей эпистемологических убеждений с показателями проявлениями субъектности обучающихся в условиях ДПО.

## Приложение 1

Русскоязычная шкала эпистемологических убеждений об обучении  
(адаптация методике *Self-reflective instrument about epistemic views related to online learning and fun*, A. Okada, K. Sheehy, 2020)

Инструкция. Оцените степень согласия с каждым утверждением, используя следующую шкалу:

- 1 – полностью не согласен;
- 2 – скорее не согласен;
- 3 – затрудняюсь ответить;
- 4 – скорее согласен;
- 5 – полностью согласен.

| № | Утверждение  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Осмысленное обучение происходит тогда, когда студенты вовлечены в социальные взаимодействия (общение, совместную деятельность) | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Студенты лучше всего учатся в процессе совместной деятельности   | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Обучение – это в первую очередь процесс совместного создания знаний  | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Хороший преподаватель показывает учащимся правильный способ решения задачи   | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Задача преподавателя – передача знаний и навыков учащимся  | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Чтобы учиться эффективно, студентам должен нравиться сам процесс обучения  | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Способность мыслить и рассуждать важнее, чем изучение конкретного материала из учебной программы                               | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Студенты со «средними» способностями в процессе обучения перестают быть «среднячками»  | <input type="checkbox"/> |

|    |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9  | То, насколько успешно студент усвоит материал, зависит от приложенных усилий | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Для эффективного обучения студенты должны чувствовать себя счастливыми       | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Обучение должно быть интересным и увлекательным.                             | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Слишком увлекательные задания могут препятствовать учебному процессу         | <input type="checkbox"/> |

### Ключ

Шкала «Трансмиссивные эпистемологические убеждения об обучении» включает пункты 4–7 и 9–12.

Шкала «Социально-конструктивистские эпистемологические убеждения об обучении» включает пункты 1–3 и 8.

Баллы по шкалам рассчитываются путем суммирования соответствующих пунктов; более высокие значения отражают большую выраженность соответствующего типа эпистемологических убеждений.

### *Список литературы*

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Фасоля А.А. Особенности организации образовательного процесса в контексте конструктивистской концепции обучения / А.А. Фасоля, М.С. Гузеев, Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. №1. – С. 86–92. DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-1-86-92. EDN WKUNFR

3. Федоров А.А. Русскоязычная версия шкалы конструктивистских эпистемологических убеждений: психометрический анализ / А.А. Федоров // Reflexio. – 2020. – Т. 13. №1. – С. 49–59. DOI 10.25205/2658-4506-2020-13-1-49-59. EDN HNVBKD

4. Фрейре П. Педагогика угнетенных / П. Фрейре; пер. с португ. Т.М. Ковальковой. – М.: КоЛибри, 2019. – 272 с.

5. Шедина С.В. Традиционное и интерактивное обучение: особенности применения методов в учебном процессе / С.В. Шедина, Н.С. Терешина // Эпоха

науки. – 2022. – №32. – С. 342–347. DOI 10.24412/2409-3203-2022-32-342-347.  
EDN AZZPUB

6. Berzonsky M.D. Individual differences in self-construction: The role of constructivist epistemological assumptions // *Journal of Constructivist Psychology*. – 1994. Vol. 7. №4. Pp. 263–281.

7. Hardman M. Educational psychologists' orientation to inclusion and assumptions about children's learning / M. Hardman, J. Worthington // *Educational Psychology in Practice*. 2000. Vol. 16. №3. Pp. 349–360.

8. Hofer B.K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. №4. Pp. 378–405.

9. Kember D. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching / D. Kember, K. Kwan // *Instructional Science*. 2000. Vol. 28. Pp. 469–490.

10. Lonka K., Ketonen E., Vermunt J. D. University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance // *Higher Education*. 2021. Vol. 81. Pp. 775–793. DOI 10.1007/s10734-020-00575-6. EDN MGAHUB

11. MacCallum R.C. Sample size in factor analysis / R.C. MacCallum, K.F. Widaman, S. Zhang, S. Hong // *Psychological Methods*. 1999. Vol. 4. №1. Pp. 84–99.

12. Okada A. Factors and recommendations to support students' enjoyment of online learning with fun: a mixed method study during COVID-19 / A. Okada, K. Sheehy // *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.584351/full> (date of request: 05.03.2026). DOI 10.3389/feduc.2020.584351. EDN QBSQHR

13. Schommer M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension // *Journal of Educational Psychology*. 1990. Vol. 82. №3. Pp. 498–504.

14. Sheehy K. Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education / K. Sheehy, Budiyanto, H. Kaye, K. Rofiah // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2019. Vol. 23. №1. Pp. 39–56.

15. Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.