

Отримано: 22 січня 2018 р.

Прорецензовано: 2 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: delivery4olya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-59-63

Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 59–63.

УДК: 159.955.5

**Ткачук Ольга Володимирівна,**  
аспірантка кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті проаналізовано роль метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності. Визначено поняття ілюзії знання. Виокремлено психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності. Розглянуто трьохкомпонентну структуру навчальної діяльності (навчальних дій, навчальних завдань і дій контролю, оцінки). На основі цих компонентів розроблено класифікацію психолого-педагогічних чинників ілюзії знання.*

**Ключові слова:** метапізнання, метакогнітивний моніторинг, ілюзія знання, навчальна діяльність, суб'єктивна впевненість.

**Ткачук Ольга Владимировна,**  
аспірантка кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИЛЛЮЗИИ ЗНАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*В статье проанализирована роль метакогнитивного мониторинга в процессе учебной деятельности. Определено понятие иллюзии знания. Выделены психолого-педагогические факторы иллюзии знания в учебной деятельности. Рассмотрена трехкомпонентная структура учебной деятельности (учебные действия, учебные задачи и действия контроля, оценки). На основе этих компонентов разработана классификация психолого-педагогических факторов иллюзии знания.*

**Ключевые слова:** метапознание, метакогнитивный мониторинг, иллюзия знания, учебная деятельность, субъективная уверенность.

**Olha Tkachuk,**  
Postgraduate Student of Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy

## PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL FACTORS OF THE ILLUSION OF KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

*The article analyzes the role of the metacognitive monitoring in the process of the educational activity. It has also determined the concept of the illusion of knowledge and its factors. All the factors were classified according to a three-component structure of the educational activity (educational activity, educational tasks and actions of control and evaluation). The psycholo-pedagogical classification of the factors of the illusion of knowledge was designed according to these three components.*

**Key words:** metacognition, metacognitive monitoring, illusion of knowledge, educational activity, subjective confidence.

**Постановка проблеми.** Дослідження процесів метапізнання в умовах навчальної діяльності є одним із перспективних напрямів вивчення проблеми успішності в навчальній діяльності. Планування рішення навчальної задачі, відстежування розуміння вивченого матеріалу й оцінка ефективності виконання навчальних завдань – усе це є складовими процесів метапізнання, а саме проявом рівня розвитку метакогнітивних здібностей. Високий рівень розвитку цих здібностей є необхідною умовою академічної успішності студентів.

Зважаючи на багатокомпонентну структуру навчальної діяльності, доцільно виокремити та розглянути ті її аспекти, у яких проявляється ілюзія знання. Наступною проблемою, яка постає перед нами, є недостатня розробка класифікації чинників ілюзії знання і, відповідно, брак чіткого окреслення групи психолого-педагогічних чинників ілюзії знання в навчальній діяльності, що обумовлює актуальність нашої статті.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Нами розглянуто дослідження, у яких так чи інакше розглянуто проблему точності метакогнітивного моніторингу в контексті навчальної діяльності. Так, Е. Ю. Савін відводить значну роль особистісним факторам упевненості щодо конкретної галузі знань.

Д. Хакер, Л. Бол, М. Кенер підкреслюють, що впевненість у правильності вирішення завдання залежить від складності навчального матеріалу. Вченими розглянуто використання проблематизації досвіду як фактора підвищення точності метакогнітивного моніторингу (А. Е. Фомін, Т. М. Міллер, Л. Джерасі). Н. Н. Розумовська виявила взаємодію факторів зворотного зв'язку та метакогнітивних суджень про те, наскільки успішно виконано завдання. На думку дослідниці, наявність зворотного зв'язку підвищує точність метакогнітивних суджень. Дж. Данлоскі та К. Равен встановили, що в ситуаціях, коли досліджувані мали можливість повторно перечитати текст, точність моніторингу підвищувалася.

Достатньо широко представлено дослідження ілюзії знання внаслідок неправильного сприйняття легкості або складності тексту (Макгірхан, Мюллер, Фодс, Кастель та ін.). Дж. Маккейб підкреслює важливість чітких інструкцій, що передують засвоєнню матеріалу. Під час використання точних, зрозумілих інструкцій судження про правильність засвоєння були більш точні.

Як бачимо, на сьогодні зафіксовано зв'язки між точністю метакогнітивного моніторингу і характеристиками процесу навчальної діяльності. Однак серед досліджених чинників немає тих, які стосуються безпосередньо навчальної діяльності.

**Метою статті** є аналіз чинників ілюзії знання та їх класифікація відповідно до компонентів навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі навчальної діяльності студент працює з великими обсягами навчального матеріалу, що вимагає навичок сприймання, обробки, структурування та використання.

Так, В. В. Давидов у своїй концепції розвиваючого навчання характеризує навчальну діяльність не як будь-яку діяльність, що відбувається в класі під час заняття, а лише як ту, яка спрямована на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання [1].

Згідно з концепцією Д. Б. Ельконіна, навчальна діяльність містить три компоненти: навчальні дії, навчальні завдання, дії оцінки та контролю [2]. Так, навчальні дії – це дії учнів, спрямовані на отримання, знаходження наукових понять і загальних способів дій, а також на їх відтворення та застосування до конкретних завдань. Навчальні завдання характеризуються тим, що учень отримує завдання на засвоєння загального способу дій і мету їх засвоєння, а також зразки та вказівки для знаходження загальних способів вирішення завдань визначеного класу. Дії оцінки та контролю спрямовані на узагальнення результатів від навчальних дій і фіксують кінцеву якість засвоєння наукових знань, а також загальних способів вирішення завдань. В. В. Давидов, виокремлюючи ці компоненти навчальної діяльності, відзначає, що всі ці складові навчання поєднано у спільній діяльності з учителем.

Розглядаючи ілюзію знання в процесі навчальної діяльності, зазвичай дослідники вивчають її прояви в контексті роботи з навчальною інформацією. Однак ілюзія знання може проявлятися і в інших формах:

1. Ілюзія «заземлення». Вона полягає в невинуватих очікуваннях лектора та слухача щодо обміну словами, ідеями в контексті одного й того самого дискурсу.

2. Ілюзія точності зворотного зв'язку. Невиправдані очікування студента про те, що зворотний зв'язок, який дає викладач є точним.

3. Ілюзія вирівнювання дискурсу. Невиправдане очікування педагога щодо розуміння контексту та значення діалогу.

4. Ілюзія студентських умінь. Полягає в помилковому припущенні щодо рівня засвоєння студентом знань – об'єктивно він є нижчим.

5. Ілюзія передачі знання. Невиправдане припущення про те, що слухач розуміє те, що говорить лектор, і, відповідно, знання передається точно [9].

Постає логічна проблема класифікації чинників точності метакогнітивного моніторингу. З одного боку, такими чинниками можуть бути ті, які характеризують особистість педагога, та ті, які характеризують процес навчальної діяльності.

Відчуття складності або легкості матеріалу, що необхідно засвоїти для студента, може зумовити виникнення ілюзії знання. Так, А. Браун відзначив, що суб'єктивне сприйняття складності або легкості завдання може впливати на процеси метапізнання [8]. Цілком логічним є те, що суб'єктивне відчуття легкості матеріалу спричинить помилкове уявлення про простоту його засвоєння, що зумовить виникнення ілюзії знання. Відчуття складності завдання впливає на неправильну оцінку тексту, що призводить до виникнення ілюзії знання. Д. Мур і П. Дж. Хелі писали, що в тому випадку, коли завдання суб'єктивно важкі, то суб'єкти переоцінюють рівень фактичного виконання і помилково вірять, що справились гірше за інших, якщо завдання легкі, суб'єкти навчальної діяльності недооцінюють рівень засвоєння і помилково вважають, що справились краще за інших [11]. Рівень складності інформації відіграє важливу роль у встановленні точності метакогнітивних суджень. Підкреслюючи включеність процесів метамислення в діяльність, А. Браун відзначає, що їх поява та зникнення залежить від факторів складності завдання та мотивації досліджуваного на її вирішення [8]. Б. Д. Пулфорд доводить залежність надмірної впевненості від ступеня складності завдання, наголошуючи, що надмірна впевненість зазвичай є більш імовірною,

коли завдання є складним, і менш імовірною, коли завдання є легким (у цьому випадку нерідко може йтися про наявність недостатньої впевненості) [15].

Говорячи про спосіб подачі навчальної інформації, ми маємо на увазі використання різноманітних методик представлення текстів – поділ інформації на абзаци, використання схем, таблиць, рисунків тощо. Оскільки така подача матеріалу спрощує його, робить процес засвоєння більш простішим, то студент може переоцінювати рівень засвоєння цієї інформації. Так, Б. Пулфорд стверджує, що надмірна впевненість може проявлятися тоді, коли представлений матеріал сприймається легким для засвоєння [15]. На думку, Л. Лін, К. Забрукі та Д. Мур, суб'єктивна зацікавленість в інформації обумовлює надмірну впевненість у правильності розуміння матеріалу [13].

Ми поставили перед собою питання: чи може впливати на ілюзію знання спосіб перевірки знань? Якщо студент знає, якого типу питання будуть поставлені після опрацювання інформації, чи вплине це на виникнення ілюзії знання? Зокрема, виділяють такі типи тестів: вибір правильної відповіді з множини, відповіді так/ні/не знаю, власна відповідь.

Причинами систематичних помилок у судженнях є схильність суб'єктів до вибору стверджувальних відповідей, а не заперечних, а також тенденція ігнорування відповіді, що не співпадає з вибраною. Як встановили Дж. Палліер та інші, відкриті запитання, на відміну від тесту вибору з множини, сприяють більшій точності метакогнітивних суджень [14]. Це можна пояснити тим, що в завданнях вибору з множини є так звані «знайомі слова», що здатні заплутувати суб'єктів у виборі, чого немає у відкритих запитаннях. Однак це не є ознакою того, що ці запитання не позбавлені об'єктивності.

М. К. де Карвальхо Фільхо виявив значні відмінності між виконанням завдань і точністю суджень про правильність відповіді [10]. Досліджувані більш точні у випадку наявності відкритих запитаннях, ніж у завданнях із множинним вибором відповіді. С. Датке, Дж. Баренберг довели, що знання суб'єктом типу тесту наперед сприяє більшій об'єктивності метакогнітивного моніторингу [7].

Виявивши вплив кількості правильних відповідей у пункті тесту на впевненість у їх вирішенні, Є. Ю. Савін та А. Є. Фомін прийшли до висновку, що досліджувані більш впевнені у правильності вирішення пунктів тесту з трьома правильними варіантами відповіді, ніж з одним або двома [4]. Також, незалежно від типу тесту, студенти схильні дещо переоцінювати власні знання, тобто демонструють ефект надмірної впевненості. Крім того, було виявлено ефект взаємодії факторів «кількість правильних відповідей у пункті тесту» і «впевненість у собі»: досліджувані з низькою впевненістю в собі є більш впевненими у виконанні тестових завдань саме з трьома правильними варіантами відповіді.

Дослідження Н. Н. Розумовської підтверджують вплив зворотного зв'язку на метакогнітивні судження студентів [3]. Згідно з проведеними дослідженнями, наявність зворотного зв'язку призводить до зменшення оптимізму в прогнозах щодо правильності вирішення завдань. У цьому ж дослідженні зафіксовано вплив на точність суджень не лише зворотного зв'язку, а й специфіки групи. Виявлено ефект взаємодії факторів «професійна група» та «зворотний зв'язок» у їх спільному впливі на метакогнітивні судження студентів про те, як вони виконали завдання тесту. Це свідчить про те, що важливим є не лише наявність зворотного зв'язку, а й специфіка групи, де проводився відповідний психолого-педагогічний вплив. Т. М. Міллер і Д. Джерасі виявили відмінності між рівнем впевненості в знанні студентів із різним рівнем академічної успішності [12]. Так, студенти з низьким рівнем академічної успішності проявили вищий рівень помилкової впевненості в правильності своїх знань.

А. Є. Фоміним виокремлено фактор використання методу проблематизації досвіду [5]. Метод проблематизації досвіду полягає в протиставленні наявних думок, уявлень та оцінок індивіда, а також нового досвіду, який здобувається в процесі навчання. Прикладом проблематизації досвіду може бути співставлення суб'єктом навчальної діяльності суб'єктивних оцінок власного знання під час відповідей на тестові завдання й об'єктивними даними тестування, які він потім отримує від педагога. Ці дані свідчать про те, що психолого-педагогічна взаємодія студента та педагога впливає на точність метакогнітивного моніторингу. Дані, отримані дослідником, указують на те, що проблематизація досвіду має значний позитивний навчальний ефект. Упевненість у правильності формулювань знижується. Можемо говорити про позитивну роль проблематизації в розвитку більш точного метакогнітивного моніторингу.

Наявність або відсутність повторення матеріалу також може бути чинником виникнення ілюзії знання. Так, у дослідженнях Дж. Данлоскі та К. Равсон було виявлено, що перечитування матеріалу збільшувало точність оцінки засвоєння інформації. Автори порівнювали точність оцінки матеріалу залежно від часу повторення – одразу ж після першого ознайомлення з інформацією, та через тиждень. Було виявлено відмінності в точності оцінки засвоєння інформації залежно від часу виділеного на повторення. Так, у випадку швидкого перечитування інформації, студенти були менш точними.

А. Е. Фомін та А. В. Павленко досліджували вплив ситуації оцінки навчальних досягнень на метакогнітивний моніторинг вирішення тестів предметних знань суб'єктів навчальної діяльності. Під ситуацією оцінки навчальних досягнень мається на увазі ситуація, у якій досліджувані виконували тест із метою контролю навчальних досягнень. Тоді як відсутність такої ситуації означала, що студенти виконували

тест не з метою оцінки своїх знань, а з метою конструювання тесту. Досліджувані, які виконували тест в ситуації оцінки навчальних досягнень, продемонстрували більш низьку впевненість у рішенні, порівняно з тими учнями, які робили тест без оцінки досягнень [6].

Окремою групою доцільно винести індивідуально-психологічні особливості педагога, які також можуть бути чинниками ілюзії знання. До них відносимо стиль керівництва педагога, тип професійної позиції педагога та рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача.

**Висновки.** Проаналізувавши вищевказані чинники, доцільно здійснити їхню класифікацію на основі трьохкомпонентної структури навчальної діяльності (рис. 1).

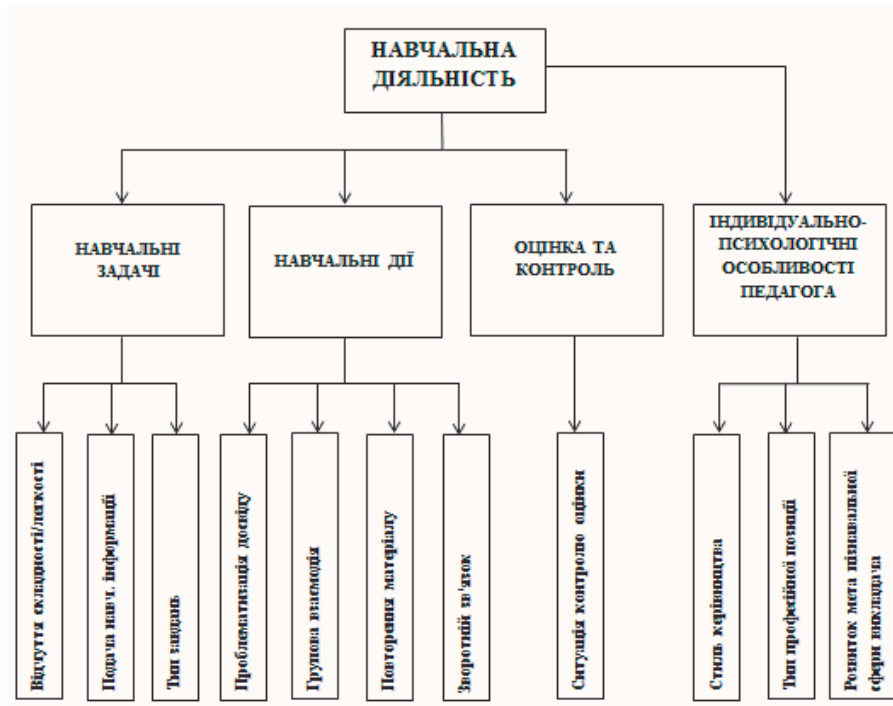


Рис. 1. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності

До чинників, що проявляються в такому компоненті навчальної діяльності, як навчальне завдання, відносимо такі:

- 1) відчуття складності або легкості завдання;
- 2) спосіб подачі навчальної інформації;
- 3) тип завдання.

До компонента навчальної дії належать такі чинники:

- 1) наявність або відсутність зворотного зв'язку;
- 2) використання методики проблематизації досвіду;
- 3) повторення матеріалу;
- 4) наявність або відсутність групової взаємодії.

У процесі оцінки та контролю навчальної діяльності може проявлятися такий чинник, як наявність або відсутність ситуації оцінки.

Проаналізувавши психолого-педагогічні чинники ілюзії знання, в майбутньому необхідно здійснити їхнє емпіричне дослідження.

#### Література:

1. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
2. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1986. – С. 555.
3. Разумовская Н. Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний / Н. Н. Разумовская. // European social science journal. – 2015. – № 2. – С. 175–182.
4. Савин Е. Ю. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических навыков / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. – Калининград, 2014. – С. 533–534.

5. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами / А. Е. Фомин // Психология: Вестник Брянского госуниверситета, 2012. – № 1. – С. 175–179.
6. Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг знания в условия оценки учебных достижений / А. Е. Фомин, А. В. Павленко // психологическая наука и образование. – 2015. – №2. – С. 24–34.
7. Barenberg J. Metacognitive monitoring in university classes: Anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy / J. Barenberg, S. Dutke // Metacognition and Learning, 2013. – Vol. 8. – P. 121–143.
8. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding, 1987. – Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. – P. 65–116.
9. Graesser A. Frequent Illusions during the Tutoring Process / A. Graesser, S. D’Mello, N. Person // Handbook of Metacognition in Education / A. Graesser, S. D’Mello, N. Person. – New York: Routledge, 2009. – С. 366–377.
10. Carvalho Filho M. K. de. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests / M. K. de Carvalho Filho // International Journal of Psychology, 2009. – Vol. 44, No. 2. – P. 93–108.
11. Lin L.-M. The relations among interest, self-assessed comprehension, and comprehension performance in young adults / L.-M. Lin, K. Zabrocky, D. Moore // Reading Research and Instruction, 1997. – Vol. 36, No. 2. – P. 127–139.
12. Miller T. M. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions / T. M. Miller, L. Geraci // Metacognition and Learning, 2011. – Vol. 6. – P. 303–314.
13. Moore D. The trouble with overconfidence / D. Moore, P. J. Healy // Psychological Review, 2007. – Vol. 115, No. 2. – P. 502–517.
14. Pallier G. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments / G. Pallier, R. Wilkinson, V. Danthiir, S. Kleitman, G. Knezevic, L. Stankov, R. D. Roberts // The Journal of General Psychology, 2002. – Vol. 129, No. 3. – P. 257–299.
15. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment / B. D. Pulford // PhD Thesis. – Department of Psychology, University of Leicester, 1996. – 129 p.