

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0036



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© Автор(ы) 2021

SPIN: 4861-8777

Author ID: 612188

Researcher ID: AAC-5707-2019

ORCID: 0000-0003-2756-0836

Scopus ID: 57210412428

**КАРПОВИЧ Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

SPIN: 7792-2250

Author ID: 638755

ORCID: 0000-0002-3864-7016

**КОРОЛЕВА Юлиана Викторовна**, старший преподаватель  
кафедры иностранных языков

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
(195251, Россия, Санкт-Петербург, улица Политехническая, 29, e-mail: andrian007@mail.ru)*

**Аннотация.** Характерным признаком дистанционного обучения является самостоятельная работа как одна из форм учебного процесса, в связи с чем способность студентов к самоуправлению своей учебной деятельностью становится все более необходимой. Важнейшей предпосылкой для успешного обучения студентов является метакогнитивная саморегуляция. Современному высококвалифицированному специалисту присуща способность применять свои знания при решении любой нестандартной задачи. Цель данного исследования заключается в изучении влияния дистанционного обучения на метакогнитивные стратегии студентов при обучении иностранному языку в вузе. В данном исследовании принимали участие 4 группы студентов первого курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (86 человек). Чтобы проанализировать влияние дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов, авторы использовали шкалу «Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: Метакогнитивная Саморегуляция» из опросника «Мотивация и применение стратегий в обучении». Результаты Т-теста для парных выборок не выявили статистически значимых различий между Средним значением 1 (после проведения занятий в университете в течение семестра) и Средним значением 2 (после дистанционного обучения в течение семестра). Однако, исходя из полученных результатов, можно утверждать, что студенты стали более осознанно относиться к используемым ими стратегиям, они также усовершенствовали навыки самообразования и улучшили умения планировать и организовывать свой процесс обучения. Авторы данного исследования могут сделать следующий вывод: дистанционное обучение оказало благоприятное воздействие на то, как студенты планировали и давали оценку своей учебной деятельности.

**Ключевые слова:** метакогнитивные знания, метакогнитивная саморегуляция (метапознание), метакогнитивные стратегии, дистанционное обучение, высшее образование, обучение иностранным языкам.

## DISTANCE LEARNING IMPACT ON STUDENTS' METACOGNITIVE STRATEGIES IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

© The Author(s) 2021

**KARPOVICH Irina Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of foreign languages

**KOROLEVA Iuliana Victorovna**, senior lecturer of the Department of foreign languages  
*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

*(195251, Russia, Saint Petersburg, Polytechnicheskaya street, 29, e-mail: andrian007@mail.ru)*

**Abstract.** Distance learning is characterised with autonomy that is why students' ability to self-regulate their learning becomes vital. Metacognitive self-regulation is a primary prerequisite for students' academic success. It identifies a modern highly qualified specialist able to adjust his knowledge to any unconventional problem. This study is aimed at analysing the impact of distance learning on student's metacognitive self-regulation in the process of studying a foreign language at a university. The research sample consisted of four first-year students' academic groups (N 86) from Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. To analyse the impact of distance learning on student's metacognitive self-regulation we used a scale "Cognitive and Metacognitive Strategies: Metacognitive Self-Regulation" of the MSLQ Questionnaire. The Paired sample T-test revealed no statistically significant difference between the values Mean 1 (after a semester of on-campus teaching) and Mean 2 (after a semester of online teaching). However, the results demonstrate that the participants of the study became more aware of the strategies they use, improved some self-study skills and the ability to plan and organize the learning process. We can conclude that distance learning had a positive effect on the way students planned and evaluated their educational activities.

**Keywords:** metacognitive knowledge; metacognitive (metacognition) self-regulation; metacognitive strategies; distance learning; higher education; teaching foreign languages.

## ВВЕДЕНИЕ

Введение в практику государственных образовательных стандартов нового поколения на законодательном уровне закрепило переход от парадигмы обучения с «образование-обучение» на «образование-развитие/становление» или, по выражению Асмолова А.Г., от «знаниевой» парадигмы в обучении к компетентностной. Обучение перестает быть простой трансляцией знаний и определенного набора профессиональных умений и навыков. Характерными чертами новой парадигмы становятся: ориентация всего процесса на результат, системный подход, как к содержанию, так и к методам

обучения, а также конструктивизм, что означает, что обучающийся должен не только получить определенный объем знаний и навыков, но и уметь встраивать эти знания и навыки в свою модель мира и конструировать его заново. Таким образом, переход к новой парадигме требует изменения приоритетов в организации процесса обучения [1].

Авторы данного исследования разделяют мнение Антипенко О.Е. о том, что специфика современного этапа подготовки профессионала состоит в том, чтобы вуз готовил студента к самостоятельному решению проблем будущего. Это связано с темпами возникновения

новых технологий, а вслед за ними новых знаний и видов профессиональной деятельности. Просто передавать готовые знания уже недостаточно. Изменения в мире наступают так быстро, что все меньше времени остается на обучение у кого-то, и все больший акцент необходимо делать на самообучении. Вуз должен научить специалиста самому определять задачи, которые предстоит выполнить, а также планировать и вырабатывать стратегии их осуществления, определять, насколько то или иное решение будет эффективным в данном контексте [1]. Наиболее перспективным направлением достижения этой цели является метакогнитивная психология образования. Основоположителем концепции метапознания является Флейвелл Дж. Он определяет метапознание как индивидуальное знание, касающееся собственных когнитивных процессов и их результатов, выполняющее функцию активного контроля, регуляции и организации когнитивных процессов при достижении конкретных целей [2]. Проблема самостоятельного управления своими познавательными и интеллектуальными возможностями становится в настоящее время все более актуальной в связи с растущим научно-техническим прогрессом. Потребность в специалистах, способных самостоятельно, творчески решать насущные проблемы, возрастает с каждым днем, как и проблема формирования соответствующих качеств современной личности [1].

Нельзя не согласиться с точкой зрения, разделяемой многими современными исследователями, согласно которой одной из главных задач, стоящих перед научно-педагогическими работниками высшей школы, является вооружение студентов метакогнитивными стратегиями и навыками, а также развитие метакогнитивных способностей, которые являются определяющими как в плане академической, так и в плане будущей профессиональной деятельности. Необходимость научить студентов использовать метакогнитивные стратегии критического мышления неоднократно подчеркнута в научной психологической литературе. Многие известные американские исследователи в своих работах уделяют особое внимание связи метакогниции с академической успешностью.

На данный момент современный человек живет и работает в потоке профессионально значимой информации, которая должна быть воспринята, осмыслена и интерпретирована. Как уже было упомянуто выше, постоянно изменяющиеся условия профессиональной деятельности предъявляют все более высокие требования к квалификации современного специалиста. Поэтому среди первоочередных задач, стоящих перед системой образования, является обучение студентов в плане самостоятельного приобретения и усвоения знаний и умений как неотъемлемой части профессионального образования [3]. Важным становится формирование умения самостоятельно мыслить, искать новые знания, а также умения решать проблемы и практически применять полученные знания. Повышение эффективности учебной деятельности, а также самостоятельной работы студентов связано с формированием познавательной самостоятельности студентов, способности к самообразованию и обучением умению учиться, где большое значение приобретают познавательные стратегии [4].

Одной из характерных черт технологии дистанционного обучения является самостоятельность обучения. Способность студентов к самоуправлению своей учебной деятельностью является важной предпосылкой для достижения ими академического успеха. Цель данной работы заключается в определении влияния дистанционного обучения на метакогнитивные стратегии студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе. В этой связи авторам потребовалось решить следующие задачи:

1) выявить учебные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения языку дистанционно;

2) сравнить частоту возникновения данных проблем,

в группах студентов первого курса после проведения занятий в университете в течение семестра и после дистанционного обучения в течение семестра;

3) выявить наличие значимых различий в исследуемых выборках;

4) провести анализ влияния дистанционного обучения на метакогнитивные стратегии студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе;

5) сделать вывод на основе полученных данных о необходимости использования студентами метакогнитивных стратегий во время обучения и улучшения их метакогнитивных способностей на начальном этапе обучения с целью достижения высокой академической успеваемости.

#### МЕТОДОЛОГИЯ

В данном исследовании авторы использовали качественные и количественные методы, чтобы получить и проанализировать данные, собранные в ходе эксперимента. Во время проведения эксперимента, цель которого заключалась в определении влияния дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов, приняли участие 4 группы студентов первого курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (86 человек). Чтобы убедиться в том, что все участники эксперимента имели приблизительно одинаковый уровень знаний и одинаковые навыки, в исследовании приняли участие студенты, заранее прошедшие тест распределения, который каждый год традиционно проводится среди первокурсников в начале нового учебного года в рамках учебной программы кафедры иностранных языков с тем, чтобы определить их уровень владения иностранным языком. Участники в обеих группах имели приблизительно одинаковый уровень владения английским языком в начале эксперимента.

Все 4 группы студентов в течение двух семестров прослушали одинаковый по содержанию курс «Иностранный Язык» (144 ч). На протяжении первого учебного семестра (72 ч) студенты проходили обучение в аудиториях, расположенных на территории университета. В течение второго учебного семестра (72 ч) участники эксперимента проходили обучение удаленно, следуя указаниям тех же преподавателей и используя систему видеоконференцсвязи, например, MS-teams (Microsoft Teams – корпоративную платформу, объединяющую в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения), а также курсы на платформе Moodle. После каждого вебинара все занятия были записаны, а затем выложены на платформе Moodle, это давало возможность студентам просматривать материалы неограниченное количество раз. Всем студентам рекомендовали использовать корпоративную электронную почту в качестве дополнительного средства для поддержания связи с преподавателями. Вебинары и связь по электронной почте были включены с тем, чтобы сделать курс более интерактивным и как можно больше похожим на традиционные занятия, проводимые в университете.

Для каждого учебного семестра данный курс включал в себя следующие виды работ студентов, каждый из которых оценивался согласно балльно-рейтинговой системе (см. Табл. 1):

Таблица 1 - Виды работ студентов в рамках обучающей программы по дисциплине «Иностранный Язык» на 1 учебный семестр

Вид работы	Баллы
Контрольная работа по пройденному модулю	4*5 points
Промежуточный тест	10 points
Итоговый тест	10 points
Домашнее чтение: тест на понимание содержания текста, пересказ текста	5 points 10 points
Результаты презентации (проектной работы)	15 points
Письмо	10 points
Монологическое высказывание	10 points
Дополнительные задания	10*1 point
Total: 100	

Во время исследования авторы использовали вопросы из опросника «Мотивация и применение стратегий в обучении» (MSLQ), с целью изучить влияние дистанционного обучения на метакогнитивную регуляцию студентов [10]. Психометрические свойства вопросов в данном опроснике были проанализированы в соответствии с проводимым дистанционным обучением в европейских и американских школах [11,12]. Метод анкетирования применяется как в процессе обучения английскому языку как иностранному, в отличие от стратегий обучения иностранному языку с использованием речевых технологий (STILL) [13], так и при определении и улучшении стратегий мотивации [14,15]. Обоснованность и надёжность использования данного метода проверены и подтверждены при определении значимости таких понятий, как ориентирование на достижение цели, ощущение собственного влияния на обучение и успеваемость, когнитивные и метакогнитивные стратегии, а также стратегии управления своими ресурсами [14,15]. Так как модульная структура MSLQ позволяет исследователю использовать полный список вопросов, либо часть из них, в данной работе авторы применили один из тестов опросника – «Шкала Стратегий Обучения», а именно – «Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: Метакогнитивная Саморегуляция». Он включает в себя 12 утверждений (см. Табл. 2), данный тест главным образом ориентирован на анализ таких аспектов как контроль и саморегуляция в метапознании, а не в самом знании как таковом.

Таблица 2 - Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: тест на определение Метакогнитивной Саморегуляции.

	Утверждение	1	2	...	7
1)	Во время учебного процесса я часто пропускаю важные моменты, потому что думаю о посторонних вещах. (Кодируется наоборот)				
2)	При прослушивании курса я составляю список вопросов, которые помогли бы мне сконцентрироваться на конкретной теме данного курса.				
3)	Когда я начинаю что-то не понимать по изучаемой теме, я всегда возвращаюсь к вопросу и пытаюсь выяснить, в чем проблема.				
4)	Если мне сложно освоить материалы курса, я меняю свой подход к тому, как я их изучаю.				
5)	Перед тем как приступить к тщательно изучению курса, я часто бегло просматриваю его структуру.				
6)	Я задаю себе вопросы, чтобы убедиться в том, что я понимаю материал, который изучаю в классе.				
7)	Я стараюсь изменить свой стиль обучения, чтобы выполнить все требования в рамках курса и соответствовать методу преподавания учителя.				
8)	Очень часто я осознаю то, что именно я изучаю для занятия, но потом ловлю себя на мысли о том, что я не понимаю, для чего это было нужно и что все это значило. (Кодируется наоборот)				
9)	Я стараюсь осмысленно изучить ту или иную тему, чтобы в итоге решить, что именно я должен извлечь из этого, нежели просто перечитывать информацию при изучении конкретной темы.				
10)	Во время изучения данного курса я стараюсь определить, какие именно понятия мне непонятны.				
11)	Когда я готовлюсь к занятию, я ставлю перед собой цели, чтобы управлять своей деятельностью на каждом этапе обучения.				
12)	Если в классе я начинаю сбиваться при составлении конспекта, я обязательно вношу поправки сразу после занятия.				

По шкале Ликерта студенты оценивают степень своего согласия или несогласия с каждым суждением, от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Каждая шкала представляет собой среднее значение из составляющих ее суждений (от «1» до «3» – низкий; от «4» до «5» – средний; от «6» до «7» – высокий уровень метакогнитивной саморегуляции).

Утверждения, отмеченные как «reversed» представляют собой предложения с обратным кодом, т.е. кодируются наоборот, их необходимо продумывать до построения самой шкалы. Эти негативные суждения, включая рейтинговые оценки, должны быть кодированы перед тем, как будет подсчитан индивидуальный балл испытуемого. Если утверждение должно быть кодировано наоборот, студент, выбрав цифру «1», получает 7 баллов. Данный метод дважды был использован при проведении эксперимента в одних и тех же группах студентов. Полученные в ходе исследования данные были представлены в виде баллов, набранных во время прохождения теста из опросника MSLQ в конце первого учебного семестра (декабрь, 2019) и в конце второго учебного семестра (июнь, 2020). Исследователи провели описательный статистический анализ и корреляционный анализ количественных данных, посредством которых были получены подробные сведения и сделаны важные выводы. В результате проведенного корреляционного анализа данных авторы могут утверждать, что необходимо предпринимать действенные меры по улучшению академической успеваемости студентов на начальном этапе их обучения в университете. Полученные данные были введены в SPSS, Версия 23 (IBM Corp., 2016). Чтобы подсчитать средние значения и допустимые отклонения в набранных испытуемыми баллах на каждом этапе эксперимента, был использован описательный статистический анализ. Впоследствии был проведен корреляционный анализ полученных результатов путем сравнения средних значений при использовании Т-теста (t-критерий Стьюдента) для парных выборок и Т-распределения ( $DF=85$ ) (двусторонний) с допустимым пределом погрешности  $\alpha = 0.05$ .

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты Т-теста для парных выборок показывают, что разница между Средним значением 1, полученным в декабре 2019 года (после проведения занятий в университете в течение семестра), и Средним значением 2, которое было получено в июне 2020 года (после второго учебного семестра, когда студенты проходили обучение удаленно, следуя указаниям преподавателей и используя систему видеоконференцсвязи (MS-teams) и курсы на платформе Moodle) недостаточно велика, чтобы быть статистически значимой. В обоих случаях студенты продемонстрировали средний уровень саморегуляции (4.24 и 4.43 соответственно). Полученные в ходе исследования результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Результаты теста на определение Метакогнитивной Саморегуляции

Утверждение	Среднее значение 1	Среднее значение 2	Т-тест для парных выборок, р-значение $\alpha = 0.05$
1.	3.49	2.91	.00046
2.	2.26	2.27	.00162
3.	4.69	5.76	.00112
4.	4.47	4.7	.00025
5.	3.41	5.58	.00192
6.	3.2	2.78	.00215
7.	4.58	5.51	.00105
8.	5.28	5.57	.00007
9.	4.28	5.06	.00000
10.	5.02	5.09	.00002
11.	5.41	5.69	.00000
12.	4.77	2.19	.00175
Среднее	4.24	4.43	0.2241



Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в целом дистанционное обучение не оказало значительного влияния на метакогнитивную саморегуляцию студентов. То же самое подтверждается и относительно таких метакогнитивных стратегий, как:

- составление вопросов с целью облегчить процесс обучения (2.3 из 7);
- изменение подхода к восприятию учебного материала в случае, если возникают сложности с его освоением (4.6 из 7);
- осмысленное изучение темы, с целью решить, что именно можно извлечь из полученной информации (4.7 из 7);
- определение того, какие понятия нужно лучше уяснить (5 из 7);
- постановка целей для направления деятельности на каждом этапе обучения (5.6 из 7).

Баллы, полученные за большую часть упомянутых выше стратегий, выше среднего значения, это доказывает то, что опрошенные студенты используют их регулярно. Однако, результаты, полученные в ходе исследования, показывают, что студенты первого курса, принявшие участие в эксперименте, не склонны составлять вопросы, которые помогли бы им лучше сконцентрироваться на процессе обучения.

Несмотря на то, что дистанционное обучение не оказало существенного воздействия на когнитивные и метакогнитивные стратегии студентов относительно среднего значения, некоторые из утверждений показали значимые различия между Средними значениями 1 и 2. В первом утверждении, в котором говорится о концентрации внимания во время занятий, можно наблюдать падение баллов – от 3.49 до 2.91, это можно объяснить тем фактом, что при обучении на дому студенты часто отвлекаются, как правило, на то, что не связано с учебным процессом. Еще одним примером влияния дистанционного обучения является составление конспекта. Студенты перестали вести конспект во время занятий. Так как вебинары записываются, студентам было проще просмотреть материал снова и снова, нежели продолжать делать записи во время учебного процесса, поэтому здесь можно видеть резкое падение баллов – от 4.77 к 2.19. Однако, в случае возникновения трудностей в освоении нового материала студенты всегда могли вернуться к видеозаписям, чтобы разобраться в том, что именно им было непонятно. Результаты показывают, что данной возможностью начинают пользоваться все больше студентов, и здесь баллы увеличиваются – от 4.65 до 5.76.

Важно также обратить особое внимание на то, какие стратегии студенты используют перед началом самого процесса обучения. Существенное изменение в баллах можно наблюдать в пятом утверждении («Перед тем как приступить к тщательному изучению курса, я часто бегло просматриваю его структуру»), где баллы меняются с 3.41 на 5.58. Вероятно, это можно объяснить тем, что учебные материалы, представленные в специально разработанных курсах на платформе Moodle, как оказалось, лучше структурированы, что позволило студентам воспользоваться возможностью быстро просмотреть все необходимую информацию по модулям, не прилагая особых усилий. Возможно еще одно объяснение – формат дистанционного обучения не был знаком большей части респондентов, вот почему они были более заинтересованы в том, чтобы найти всю информацию заранее с целью выполнить все необходимые требования. Это также объясняет тот факт, что студенты проявили желание изменить свой подход к обучению, чтобы выполнить все условия преподавателя в рамках курса (в седьмом утверждении баллы изменились – с 4.58 до 5.51).

Полученные результаты данного исследования подтверждают мнение авторов о том, что дистанционное обучение не оказало влияния на когнитивные и метакогнитивные стратегии студентов. Данный вывод также подтверждает мнения других исследователей о том, что

успеваемость студентов в общем и целом не зависит от того или иного метода преподавания [12,16], при наличии нескольких компонентов: соответствующее содержание онлайн курса, его характеристики и преимущества, простота в использовании платформа управления обучением, интерактивные связи между обучающимися и педагогом, а также друг с другом [17]. Более того, в условиях дистанционного обучения необходимо предоставить личную образовательную среду, в которой студент будет присматриваться к способам своего познания, поддерживать совместное обучение, стараться достичь учебных целей, а также находить, классифицировать и делиться информацией [18].

Результаты этого исследования демонстрируют, что студенты первого курса, принявшие участие в эксперименте, не имеют склонности к предварительному составлению списка вопросов, которые помогли бы им сфокусироваться на учебном процессе. Дистанционное обучение не повлияло на данную стратегию обучения; однако, она считается одной из самых важных и необходимых. Такие вспомогательные материалы, как, например, наводящие вопросы, напоминающие студенту поставить цель и выбрать наиболее подходящий обучающий метод, улучшают его/ее академическую успеваемость [5,7,8].

Несмотря на то, что средний балл, полученный в декабре 2019 года и в июне 2020 года, недостаточно велик, чтобы быть статистически значимым, в некоторых случаях влияние дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию было очевидным, что позволяет авторам данного исследования говорить об имеющихся преимуществах и недостатках формата удаленного обучения. Помимо доступа ко всем учебным материалам, предварительно выложенным на платформе Moodle, еще одним из преимуществ дистанционного обучения является то, что студенты получили возможность просматривать время от времени все записанные видеоматериалы. Таким образом, они могли вернуться к конкретной теме, во время изучения которой у них возникали трудности, чтобы разобраться в ней, улучшая при этом свои способности и используя стратегии для более глубокого понимания учебного материала. Данные выводы согласуются с результатами, полученными другими исследователями [19,20]. Дистанционное обучение способствует развитию профессионально важных умений и навыков, включая такие, как самообразование, способность планировать и систематизировать, а также умение распоряжаться своим временем. Все это, в своей совокупности, дает возможность студентам излагать и обобщать различные части прослушанной лекции, а также собирать детали в единое целое с тем, чтобы лучше понять и освоить весь учебный материал [21].

Авторы данного исследования согласны с утверждением о том, что отличительной чертой дистанционного обучения является взаимодействие студента и педагога между собой на расстоянии, при этом последний выступает не только в роли носителя источника знаний, но также и в роли наставника [5]. Студенты могут проявлять свои межличностные способности во время работы над каким-либо проектом совместно с преподавателями и одногруппниками, при этом оценивая и осозная свою ответственность за совершаемые ими действия [22]. Курс обучения, описанный в данном исследовании, включает в себя как вебинары, так и связь с преподавателями посредством электронной почты как способ взаимодействия студента и педагога, вот почему авторы считают его в высшей степени интерактивным. Данный курс сильно напоминает формат традиционных занятий, проводимых в университете. Многие исследователи обращают внимание на коммуникативную составляющую дистанционного обучения, особенно выделяя тот факт, что студентам приходится сталкиваться с некоторыми трудностями во время учебного процесса, в первую очередь это касается эффективных методик преподавания и

моделей взаимодействия [20]. Данное утверждение также подтверждает мнение Катца И. о том, что студенты, обладающие высокой степенью самостоятельности во время учебного процесса, а именно те, кто находится в меньшей зависимости от необходимости постоянно поддерживать связь с преподавателем, как правило, отдают большее предпочтение формату дистанционного обучения [16].

Полученные результаты исследования показывают, что студенты стали использовать стратегии более эффективно, чем перед непосредственным началом учебного процесса, так как они не были знакомы с новым на тот момент форматом обучения, более того, они были более заинтересованы в том, как выполнить требования данного курса. Они также заранее начали бегло просматривать учебные материалы. Это можно объяснить тем фактом, что материал, представленный на платформе Moodle, как оказалось, имеет более удобную в использовании структуру. Данные наблюдения подтверждают выводы, сделанные другими исследователями [6,9,23-25], которые подчеркивают преимущества курсов дистанционного обучения. Однако, некоторые из них убеждены в том, что эффективность таких курсов главным образом зависит от мотивации студентов, причем студенты, у которых преобладает внутренняя мотивация, учатся лучше, чем студенты с преобладанием внешней [26].

Данное исследование также показало, что дистанционное обучение оказало и неблагоприятное воздействие на метакогнитивную саморегуляцию студентов: студенты часто отвлекаются на то, что не относится к учебному процессу. Не так-то просто сосредоточить свое внимание во время вебинаров, напротив – гораздо тяжелее, нежели во время обучения на занятиях в классе. Авторы подтверждают мнение других исследователей о том, что дистанционное обучение ни в чем не ограничивает студента: любой обучающийся располагает и временем, и местом обучения, а также контролирует свой темп обучения, такой формат дает студентам полную независимость и контроль над тем, где, когда и как им учиться [21]. Однако, помимо всего перечисленного, главными компонентами остаются мотивация и тяга к знаниям у студентов, а также высокий уровень метакогнитивной осознанности, иначе, студенты не смогут планировать свой учебный процесс и добиваться высоких академических результатов.

Более того, некоторые исследователи обеспокоены проблемой негативного воздействия дистанционного обучения. Такие понятия, как проблемное Интернет-использование и Интернет-зависимость сейчас очень актуальны и применимы по отношению к подросткам. В результате исследования, проведенного Трузоли Р. и др. (2019), было выявлено отрицательное влияние проблемного Интернет-использования на мотивацию студентов к обучению. Проблемное Интернет-использование было связано с так называемой тестовой тревожностью и стратегиями обучения, подвергшимися его негативному воздействию [14].

#### ВЫВОДЫ

Дистанционное обучение становится неотъемлемой частью высшего образования, поэтому очень важно принимать во внимание как преимущества, так и недостатки данного формата обучения. В рамках дистанционного обучения студенты получают независимость и несут полную ответственность за то, как проходит их учебный процесс. Именно поэтому способность студентов самостоятельно управлять процессом обучения становится необходимой предпосылкой для их будущего академического успеха.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы проанализировать влияние дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов. Результаты исследования показывают, что дистанционное обучение не оказало существенного воздействия на

когнитивные и метакогнитивные стратегии студентов. Авторы могут сделать вывод о том, что успеваемость студентов в общем и целом не зависит от метода преподавания, при наличии следующих компонентов: соответствующее содержание онлайн курса, его характеристики и преимущества, простота в использовании платформа управления обучением, интерактивные связи между обучающимися и педагогом, а также друг с другом.

При отдельном анализе каждого из утверждений шкалы можно обнаружить, что в некоторых случаях дистанционное обучение имело благоприятное воздействие на то, как студенты планируют и оценивают свой учебный процесс. Результаты данного исследования наглядно демонстрируют, что респонденты, принявшие участие в анкетировании, стали более осознанно подходить к использованию своих стратегий обучения, они улучшили свои навыки самообразования, а также способности планировать и организовывать свой учебный процесс. Все это было достигнуто благодаря соответствующему содержанию и структуре курса дистанционного обучения, а также связи, поддерживаемой между студентами и преподавателем. С другой стороны, при прохождении курса в режиме онлайн студенты часто отвлекаются на посторонние вещи, не имеющие отношения к процессу обучения. В связи с этим очень важно постоянно поддерживать их мотивацию и развивать их навыки управления временем. Более того, в условиях курса дистанционного обучения необходимо обеспечить студентов личной средой обучения, которая соответствовала бы особенностям их восприятия, важно также поддерживать коллективное обучение, помогать им ставить перед собой образовательные цели, а также находить, систематизировать и делиться информацией. В дальнейшем следует провести исследование, целью которого будет анализ мотивации студентов к дистанционному обучению в сфере высшего образования.

#### ДАЛЬНЕЙШЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

На метакогнитивные стратегии и академическую успеваемость студентов могут также оказывать влияние и другие факторы, способствующие развитию упомянутых выше навыков и умений студентов. Перспективными направлениями дальнейшего исследования являются ориентирование студентов на достижение своей цели, самоэффективность или ощущение собственного влияния на учебный процесс, тестовая тревожность и стратегии управления своими ресурсами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипенко О.Е. Метакогнитивные стратегии как предиктор качества профессиональной подготовки студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2017. № 17-3. С. 9-22.
2. Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell // *The nature of intelligence*. Hillsdale / Ed. by L. B. Resnick. – N. Y.: Erlbaum, 1976. – P. 231.
3. Беленкова Ю.С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. Изд-во: Самарский государственный технический университет. ISSN: 1991-8569. 2014. С. 36-37.
4. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University. Press, 1987.
5. Kassab, S. E.; Al-Shafei, A. I.; Salem, A. H.; Oloom, S. Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in medical education and practice* 2015, 6, 27. DOI: 10.2147/AMEP.S75830
6. Macarthur, V.; Conlan, O. Modeling higher-order cognitive skills in technology enhanced distance learning. In 2010 4th International Conference on Distance Learning and Education. IEEE: San Juan, USA, 2010. DOI: 10.
7. Cho, M. H.; Shen, D. Self-regulation in online learning. *Distance education* 2013, 34(3), 290-301. DOI: 10.1080/01587919.2013.835770
8. Odnokaya, M.; Krepkaia, T.; Karpovich, I.; Ivanova, T. Self-Regulation as a Basic Element of the Professional Culture of Engineers. *Education Sciences* 2019, 9(3), 200. DOI: 10.3390/educsci9030200
9. Liu, S. Supporting self-regulated learning with moodle forums. *Comput.-Supported Collab. Learn. Conf. CSDL* 2013, 2, 303-304.
10. Pintrich, Paul R.; Smith, David A. F.; Garcia, Teresa; McKeachie, Wilbert J. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*; National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Ann Arbor, MI, USA; 76 p.
11. Pintrich, P. R. *A Conceptual Framework for Assessing Motivation*

and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* 2004, 16, 385-407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x

12. Olivari, M. G.; Bonanomi, A.; Gatti, E.; Confalonieri, E. Psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among Italian high school students. In *14th European Congress of Psychology, Proceedings of the 14th European Congress of Psychology, Italy, 7-10 July 2015*; Tummino, Micol, Bollati, Martina, Widmann, Martina, Eds.; Università Cattolica del Sacre Cuore: Milan, Italy.

13. Stoffa, Rosa; Kush, Joseph C.; Heo, Misook. Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Strategy Inventory for Language Learning in Assessing Motivation and Learning Strategies of Generation 1.5 Korean Immigrant Students. *Education Research International* 2011, 2011, ID 491276, 8 p. DOI: 10.1155/2011/491276

14. Truzoli, R.; Viganò, C.; Galmozzi, P.G.; Reed, P. Problematic internet use and study motivation in higher education. *J Comput Assist Learn*. 2019, 1–7. DOI: 10.1111/jcal.12414

15. Kumar, Vijay; Bhalla, Jyoti. Validation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in Indian context. *International Journal of Future Generation Communication and Networking* 2020, 13(2), 507–517.

16. Katz, Yaacov J. Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *J. Comput. Assist. Learn* 2002, 18, 2-9. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2001.00202.x

17. Ekawati, A.D.; Sugandi, L.; Kusumastuti, D.L. Blended learning in higher education: Does gender influence the student satisfaction on blended learning? *Proceedings to the 2017 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*, Yogyakarta, Indonesia, 15-17 Nov. 2017; IEEE: Yogyakarta, Indonesia, 2017; 160-164.

18. Javorcik, Tomas. PLE-based instruction concept. *AIP Conference Proceedings* 2017, 1906(1), p. 080012. DOI: 10.1063/1.5012357

19. Emanuel A.; Gelche N. Distance Learning: A Viable Option. In *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*; Leal, Filho W., Azul, A.M., Brandli, L., Özuyar, P.G., Wall, T., Eds.; Springer, Cham, Germany, 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-95870-5\_16

20. Markova T.; Glazkova I.; Zaborova E. Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2017, 237, 685-691. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.043

21. Barak, M.; Hussein-Farraj, R.; Dori, Y.J. On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *Int J Educ Technol High Educ* 2016, 13, 35. DOI: 10.1186/s41239-016-0035-9

22. Voronova, L.; Karpovich, I.; Stroganova, O.; Khlystenko, V. The Adapters Public Institute as a Means of First-Year Students' Pedagogical Support During the Period of Adaptation to Studying at a University. *Proceedings of the Conference 'Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives' 2020*, 131, 641-651.

23. Salmon, G. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*, 2nd ed.; Taylor & Francis: New York, USA, 2013; 214 p.

24. Keengwe, J.; Maxfield, M. B. *Advancing Higher Education with Mobile Learning Technologies: Cases, Trends, and Inquiry-Based Methods*; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2015; 364 p. DOI: 10.4018/978-1-4666-6284-1

25. Babi, S.; Krei, M.; Kucel, K. E-education 2.0: Students' digital identity and online learning activities. In *Procs. of the 37th Intl. Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, Croatia, 26-30 May 2014; IEEE: Opatija, Croatia, 2014, 756-761. DOI: 10.1109/MIPRO.2014.6859666

26. Moore, R.L.; Wang, C. Influence of learner motivational dispositions on MOOC completion. *J Comput High Educ* 2020, 1-14. DOI: 10.1007/s12528-020-09258-8

Статья поступила в редакцию 20.09.2020

Статья принята к публикации 27.05.2021