

Научная статья
УДК 378.147+372.811.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46

Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве»

Никита Иванович ХМАРЕНКО

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
PochNikita@yandex.ru

Аннотация. Появление педагогических технологий и их массовое внедрение относится к 1960-м гг. Реформирование американской и европейской школы было связано с изменениями целей обучения. Однако исторические корни некоторых педагогических технологий гораздо старше, чем труды Дж. Кэрrolла и Д. Брунера – признанных мировых авторитетов в этой области. Одной из таких технологий является обучение в сотрудничестве. Изначально зародившаяся как ключевой компонент гуманистической педагогики Д. Дьюи, данная технология получила свое дальнейшее развитие в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. В 1920-е гг. труды Д. Дьюи имели серьезное влияние на формирование советской системы образования, которая ставила цель обучить все население Советского Союза. Однако по некоторым причинам постепенное распространение обучения в сотрудничестве прекратилось в 1930-х гг. С конца 1990-х гг. в Российской Федерации начинает ощущаться серьезный педагогический кризис, который уже неразрешим в рамках традиционной системы образования, что побуждает многих педагогов посмотреть на уже изученные педагогические технологии с иного ракурса. Сегодня социальный заказ общества ставит новые требования, касающиеся качественного изменения личности. Формирование навыков командной работы и аналитического мышления, способности к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни требуют коренных изменений в традиционной системе образования. При этом для успешного внедрения педагогической технологии необходимо разрешить ряд вопросов, касающихся сущности понятия обучения в сотрудничестве и определения компонентного состава. Указана актуальность исследования, определены исторические корни и сущность понятия педагогической технологии обучения в сотрудничестве, приведены примеры применения на практике моделей данной педагогической технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, обучение в сотрудничестве, деятельностный подход, компетентностный подход, мотивация, теория социальной взаимозависимости, теория генеративного обучения

Для цитирования: Хмаренко Н.И. Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46

Genesis, essence and structure of pedagogical technology “Cooperative learning”

Nikita I. KHMARENKO

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
PochNikita@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Хмаренко Н.И., 2021



Abstract. The emergence of pedagogical technologies and their mass introduction dates back to the 1960s. Reformation of the American and European schools was provoked by reinterpretation of the learning goals. However, the historical roots of some pedagogical technologies are much older than studies of J. Carroll and D. Bruner – renowned authorities in this area of research. One of these technologies is cooperative learning. Initially recognized as a key component of humanistic pedagogy of J. Dewey, this technology has been further developed in works of many Soviet and foreign scholars. In the 1920s, the works by J. Dewey had a serious impact on the reformation of the Soviet education system, which aimed to educate the entire population of the Soviet Union. However, for some reasons, the gradual introduction of cooperative learning into learning process took a break in the 1930s. Since the late 1990s, a serious pedagogical crisis has emerged in the Russian Federation, which cannot be mended by traditional education system; it encourages many teachers to look at the well-studied pedagogical technologies from a different perspective. Today the social order sets new requirements concerning a major breakthrough in training a person. Teamwork and analytical thinking skills, the ability to lifelong self-education and self-development require fundamental changes in the traditional education system. At the same time, for the successful implementation of pedagogical technology, it is necessary to resolve a number of issues related to the essence of the concept of cooperative learning and the definition of components. Research relevance is indicated, the historical roots and essence of the concept of pedagogical technology of cooperative learning are determined, examples of the practical application of models of this pedagogical technology are exemplified.

Keywords: pedagogical technology, cooperative learning, activity-based approach, outcome-based approach, motivation, social interdependence theory, generative learning theory

For citation: Khmarenko N.I. Genesis, sushchnost' i komponentnyy sostav pedagogicheskoy tekhnologii «Obucheniye v sotrudnichestve» [Genesis, essence and structure of pedagogical technology “Cooperative learning”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Существующая парадигма отечественного образования повлияла на внесение ряда изменений в ФГОС ВО. Одно из таких изменений касается формулировки целей обучения. На смену понятиям «знания», «умения» и «навыки» пришло понятие «компетенция». Согласно актуализи-

рованным ФГОС ВО, большее количество часов отводится на самостоятельную работу, что предполагает и большую автономию для студентов и требует изменить роль преподавателя в рамках учебного процесса, произвести переход от авторитарной к гуманистической педагогике. Результатами обучения

иностранным языку в высшей школе является способность к самообразованию и дальнейшей профессиональной деятельности в международном пространстве [1, с. 190]. Для достижения поставленных целей ФГОС ВО, как замечают С.В. Боголепова и Е.В. Шадрова, на сегодняшний момент актуальны два подхода – компетентностный и деятельностный. И если постулатами компетентностного подхода являются воспитание «творческой и ответственной личности», способной эффективно осуществлять профессиональную деятельность в изменяющемся мире, то деятельностный подход «отражает самостоятельность и автономию обучающегося в процессе обучения» [1, с. 191]. Многие отечественные ученые (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что деятельность первостепенна для развития обучающегося, а эффективность деятельности определяется степенью активности субъекта педагогического процесса. Под педагогическим процессом, вслед за В.А. Сластениным с соавт., мы понимаем «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [2, с. 61]. Отношения между обучающимся и преподавателем представляют собой субъект-субъектные отношения, признаками эффективной деятельности студента является проявление креативности и самостоятельности, инициативы.

Одним из возможных инструментов педагога, нацеленных на гуманизацию педагогического процесса и активизацию всех его участников, может стать педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве». Лежащая в основе проектной деятельности, впервые описанной американским педагогом Дж. Дьюи [3], данная педагогическая технология снискала немалую популярность как

среди западных, так и отечественных преподавателей и учителей. Первые попытки применения обучения в сотрудничестве в советской системе образования относятся к 1920-м гг. Педагогика Дж. Дьюи выступала научной базой для реформирования отечественной системы образования, повлияла на становление коллективной педагогики А.С. Макаренки, способствовала индивидуализации обучения в новых трудовых школах. Однако в 1930-х гг. происходит переосмысление проектной методики и педологии, что приводит к отставанию педагогической отечественной науки, а научные труды Дж. Дьюи в СССР остаются невостребованными по политическим соображениям на многие годы. Как замечает Е.Ф. Томина, в последние несколько десятилетий наблюдается рост интереса к педагогике Дж. Дьюи в связи с развитием новых педагогических технологий, в частности, педагогической технологии обучения в сотрудничестве [4]. Многие из идей Дж. Дьюи были заимствованы и интегрированы в национальные системы образования. К примеру, педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве» реализовывалась в Нидерландах, Австралии, Израиле, Великобритании и других странах. Более детально она была представлена позже в работах педагогов Р. Славина, Р. и Д. Джонсонов, группы Аронсона, Р.М. Гиллис, Х. Шачар и Ш. Шаран, С. Каган, Э. Коэн, Р. Лотан и др. Среди отечественных педагогов и ученых об обучении в сотрудничестве писали И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Роговая, Е.С. Полат, П.В. Сысоев и др.

Отличительные особенности педагогической технологии обучения в сотрудничестве. Сравнивая различные типы взаимодействия между сверстниками, Р. Славин делает вывод, что существует несколько подходов к эффективной организации технологии обучения в сотрудничестве. В своем исследовании он выделяет следующие ключевые компоненты, отвечающие за повышение академической успеваемости: мотивация, социальное взаимодействие, особенности когнитивного развития и генеративного обу-

чения [5]. Модель обучения в сотрудничестве Р. Славина представлена на рис. 1. Мы видим, что мотивация играет основную роль и ответственна за функционирование всей педагогической технологии, так как является отправным пунктом в учебно-воспитательном процессе (рис. 1). Точка зрения, что мотивация является ключевой, предполагает один из вариантов организации обучения в сотрудничестве на основе групповых целей и акцентуации важности задания. Ситуация, в которой поощрение возможно только при успешности всей группы, побуждает всех участников работать сообща, так как успешное совместное решение учебной задачи подразумевает успешность каждого ее участника индивидуально. Иными словами, достижение успеха каждым обучающимся возможно только в условиях совместной учебной деятельности. Как отмечает Р. Славин, аргументом в пользу такой организации обучения в сотрудничестве является не всегда корректное отношение обучающихся к успехам их сверстников. Учеников с высокими показателями академической успеваемости нередко причисляют к некоторой группе более одаренных учеников, за что к последним могут относиться с некоторой долей недоверия или отчуждением. Такого рода взаимо-

отношения в учебных группах или классах могут нести за собой сегрегацию всех обучающихся на маленькие подгруппы, отношения между которыми, как правило, носят неконструктивный характер и могут быть вредны для педагогического процесса.

Еще одним важным компонентом, утверждающим эффективность педагогической технологии обучения в сотрудничестве, является социальное взаимодействие. Рассматривая учебные группы с позиции социального взаимодействия, Р. и Д. Джонсоны делают предположение о том, что именно обучаясь совместно, учащиеся смогут достигать более высоких результатов. В частности, именно доказательству этой гипотезы посвящены некоторые из их работ [6–8]. Рассматривая в рамках компаративного анализа индивидуальное обучение и обучение в сотрудничестве ('Learning Together' and 'Learning Alone' Methods), они приходят к выводу, что возникающая между учениками взаимосвязь оказывает положительное влияние на их общую успеваемость, по сравнению с индивидуальным обучением или обучением в соперничестве. Существенным различием, по мнению Р. Славина, между двумя описанными предположениями об эффективности является то, что социальное взаимодействие отвергает

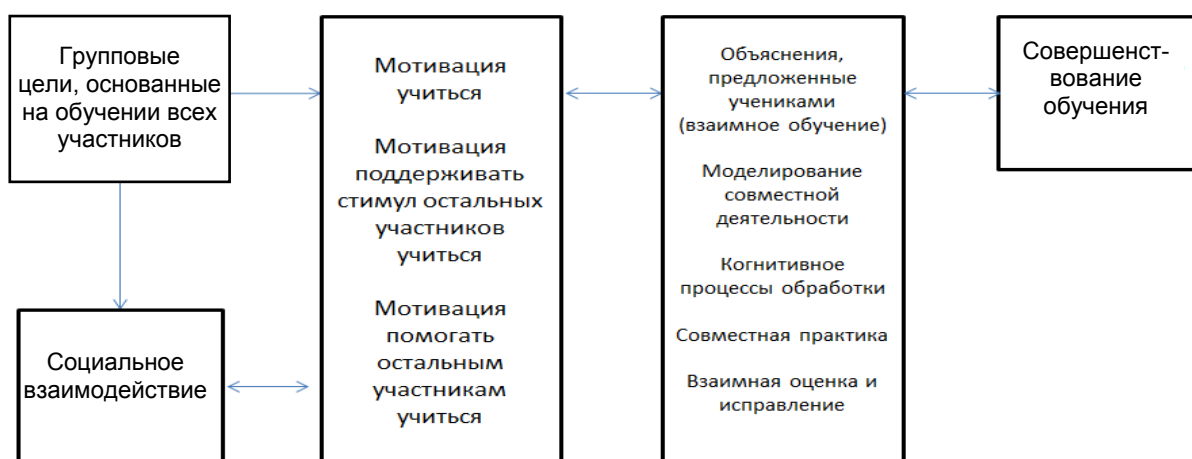


Рис. 1. Обучение в сотрудничестве в представлении Р. Славина [5]

Fig. 1. Cooperative learning in the view of R. Slavin [5]

общегрупповую оценку и индивидуальную ответственность. Отсюда же следует и главное достоинство социального взаимодействия – развитие речевых умений и навыков, правильные стратегии коммуникативного поведения позитивно сказываются на внутригрупповом климате и увеличивают их учебный потенциал, взаимозависимость участников группы положительно сказывается на усвоении учебного материала.

О формировании превосходных психических функций через влияние социума у воспитанников писал известный отечественный психолог и педагог Л.С. Выготский. Именно его работы, а также труды Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева критически важны для понимания концепции совместного обучения. Теоретический конструкт, введенный Л.С. Выготским, зона ближайшего развития, может быть определен как расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого ребенок достигает «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами» [9, с. 42]. Ключевым для нас является понимание того, что совместное обучение положительно сказывается на психическом развитии учащихся. Отсюда следует, что выполнение совместных заданий, побуждающих учеников к обсуждениям, спорам, выработке собственной точки зрения, будут эффективны в рамках объединения сильных учеников со слабыми, что является одной из наиболее существенных особенностей педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве».

Рассматриваемая в анализе Р. Славина теория генеративного обучения также необходима для понимания обучения в сотрудничестве и может по-своему трактовать ее ценность. М. Уиттрок утверждал, что обучающийся, получив новую информацию, генерировал новые логические схемы, которые отвечают за обработку новых концептов. Таким образом, в процессе генерации устанавливается связь между стимулом и информацией, уже имеющейся в долгосрочной памяти.

Выделяются 4 этапа генеративного обучения: 1) обращение к предыдущему опыту и накопленным знаниям; 2) интеграция нового и старого знания, которая определит и изменит форму нового знания; 3) организация, которая предполагает соединение имеющихся знаний с новыми в удобной для запоминания форме; 4) совершенствование, которое включает в себя слияние новых концептов с имеющейся информацией нестандартными способами. Последний этап может быть организован через обучение в сотрудничестве.

Как отмечает автор, указанные выше особенности, воспринимаемые как разные подходы к пониманию ключевых компонентов обучения в сотрудничестве, не могут быть разделены и не существуют по отдельности. Р. Славин замечает, что приверженцы той или иной точки зрения могут выдвигать на первую позицию разные элементы педагогической технологии, нивелируя важность групповых поощрений и мотивацию. Однако данная модель в целом сохраняет целостность, не выбрасывая ни один из элементов, но предполагая изменения данной конфигурации, когда групповые цели оказываются не так востребованы, как эффективная взаимосвязь учеников.

Суммировать и определить обязательные компоненты обучения в сотрудничестве смогли Р. и Д. Джонсоны [10]. Подытоживая вышесказанное, они указали на обязательное наличие следующих компонентов: 1) позитивная взаимозависимость; 2) вовлечение всех участников группы в познавательную и иные виды деятельности; 3) индивидуальная ответственность каждого участника группы за свои результаты и результаты своих товарищей; 4) коммуникативные умения и социализация; 5) рефлексия и оценка результатов всей группы.

Неудивительно, что первым среди перечисленных компонентов идет социальная взаимозависимость. В основе их подхода к реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве лежат две теории: теория социальной взаимозависимости, что, по определению Р. Славина, относится ко

второму подходу организации обучения в сотрудничестве – социальная взаимозависимость (social interdependence theory; M. Deutsch, D. Johnson, R. Johnson), и теория «Структура–процесс–результат» («Structure–process–out–come»; Watson and Johnson).

Теория социальной взаимозависимости уходит корнями в прошлый век, когда К. Коффка предположил, что группы представляют собой единое целое, а взаимосвязь всех элементов группы может быть различной. Позже, в 1930-х гг. К. Левин сделал вывод о том, что взаимосвязь внутри группы общими целями отражает сущность этой группы. Взаимозависимость всех ее элементов и их зависимость от цели объединяет общность в единое целое так, что если один элемент группы подвергается изменениям, то это отражается на всех остальных. Теория сотрудничества и соперничества формулируется М. Дойч в 1940-е гг., а след за ней его учеником Д. Джонсоном формулируется теория социальной взаимозависимости. Ее фундаментом служит обучение в условиях соперничества, сотрудничества, или в одиночку. В конце 1940-х гг. М. Дойч вводит такие понятия, как положительная и отрицательная взаимозависимость, устанавливаемые между элементами группы в условиях сотрудничества или соперничества. Если позитивная взаимозависимость направлена на вовлечение всех элементов группы в тот или иной род деятельности, то негативная взаимозависимость вызывает прямо противоположный способ взаимодействия. Обучение в одиночку, в свою очередь, приводит к его отсутствию. Ряд исследований в области применения теории социальной взаимозависимости подтверждают высокую эффективность позитивной взаимозависимости (обучение в сотрудничестве), сравнительно более высокие показатели по сравнению с обучением в соперничестве и индивидуальным обучением [6–8; 11].

Теория «Структура–процесс–результат» была разработана Уотсоном и Джонсоном и предполагает, что условия обучения, в которых находится обучающийся, обуславливает выбор некоторых процессов для достижения

конкретной цели. Иными словами, результаты обучения предопределяются процессами взаимодействия, но не педагогическими условиями напрямую.

Теоретическая база, выступающая основой для формирования понятийного аппарата обучения в сотрудничестве, по-настоящему обширна и может вызывать трудности при попытке утвердить единое толкование, а потому нам кажется актуальным обратиться к практическим аспектам реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве. Известные и используемые в педагогической практике на сегодняшний день модели данной педагогической технологии будут приведены ниже.

Практический опыт использования педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве». Эффективность применения обучения в сотрудничестве неоднократно подтверждалась результатами экспериментов отечественных и зарубежных ученых. Среди множества предложенных моделей наиболее известными являются STAD, TGT, Jigsaw I, Jigsaw II, Learning Together, CIRC, GI, TAI, CI. Хочется отметить, что в отечественной методической литературе Е.С. Полат были описаны многие из приведенных моделей обучения в сотрудничестве [12].

STAD – Student teams – Achievement divisions (Команды учеников – деление по успеваемости) была изобретена Р. Славиним. Индивидуально-групповая работа в такой модели подразумевает деление на группы по 4–5 человек разного пола, расы и уровня подготовки. После объяснения учебного материала в группах учащиеся выполняют небольшие тесты длительностью по 15 минут, результаты которых позволяют определить набранные за работу в группах баллы. Такая модель сравнивает результаты первых шести учащихся, выставляет им баллы в соответствии с их результатами тестов. Затем для сравнения берутся следующие шесть учащихся с самой высокой результативностью и т. д. Главный принцип – результаты учеников сравниваются с их же предыдущими результатами.

TGT – Teams Games Tournament (Команды Игры Соревнование) – командно-соревновательная модель, также разработанная Р. Славиним в сотрудничестве с ДеВрайис. Группы формируются по тому же принципу, но вместо тестов ученикам необходимо участвовать в соревнованиях. За одним столом располагаются 3 ученика. Отбираются по такому же принципу – в стол 1 попадают 3 самых подготовленных ученика, в стол 2 – следующие по списку три ученика и т. д. В данном случае результаты сравниваются внутри каждого стола – сильный с сильным, средний со средним, слабый со слабым. Тот, кто побеждает, дает больше всего баллов собственной группе.

Jigsaw I (Пила 1) – Пила 1 была представлена Э. Аронсоном. Формировались небольшие (4–5 человек) группы с участниками разного пола и расы, уровня подготовки. Учебный материал разделялся на несколько тем, каждую из которых ученик готовил в необходимом объеме самостоятельно. На финальном этапе проводилось тестирование по всем темам, которые должны были быть усвоены в группах. Оценка выставлялась индивидуально.

Jigsaw II (Пила 2) – Пила 2 была модифицирована Р. Славиним. Знакомясь с общим материалом, учащиеся останавливаются на конкретных темах. Ученики с одинаковыми темами из разных групп встречаются, чтобы обсудить эту тему и узнать что-то новое. Это называется «встреча экспертов». Возвращаясь, каждый эксперт делится полученной информацией. Таким образом, вся группа оказывается подготовленной к последующему тестированию.

Learning Together (Учимся вместе) разработана Р. и Д. Джонсонами. Количество студентов в группах также от 4 до 5 человек. Все ученики объединялись в группы, внутри каждой группы учащиеся определяли свои роли. На что обращает внимание Р. Славин при описании модели Джонсонов, так это периодическое изменение ролей учеников внутри группы – проверяющий (“checker”), записывающий (“recorder”), наблюдающий

(“observer”). По мнению автора, так укрепляется взаимосвязь внутри группы.

CIRC – Cooperative integrated reading and composition (интегрированное обучение письму и чтению в сотрудничестве) – модель, обучающая видам речевой деятельности – чтению и письму. Разработана под руководством Р. Славина. Формируются группы для чтения. Создаются группы из двух человек с разными уровнями умений чтения и письма. Учащиеся читают в парах, делают прогнозы о развитии сюжетной линии, пересказывают друг другу учебный материал, практикуются в орфографии, обучаются аспектам языка. Также они работают над собственными письменными работами в парах, выступают в качестве редакторов чужих работ и готовят к выпуску групповую или классную книгу. Как и в других моделях Р. Славина, все задания делятся по сложности для сильных и слабых учеников, потому учащиеся соревнуются с собственными результатами.

GI – Group investigation (групповое исследование) – разрабатывалась в Тель-Авивском университете группой Ш. и Я. Шаран. Группы формируются от 2 до 6 человек. В небольших группах ученики устраивают дискуссии, осуществляют совместное планирование и создают проекты. Из общего учебного материала выбираются некоторые темы, которые затем разбиваются на индивидуальные задания. Затем группа подготавливает отчет по работе и выступает перед всем классом.

CI – Complex instruction (комплексное обучение) – разработана Э. Коэн и Р. Лотан. В основе данной формы обучения в сотрудничестве – доступность и равные возможности. Учащиеся работают над творческими групповыми заданиями проблемно-поискового характера, которые не имеют единственного правильного ответа. Также данная форма предполагает работу в группах на нескольких языках, то есть если в группе есть те, кто не понимает языка обучения, их товарищи должны помочь им и объяснить, что от них требуется. Особенностью подхода Э. Коэн к

организации обучения в сотрудничестве было признание ошибки оценивания вклада каждого ученика индивидуально. Количество учеников в группе составляет 4 человека.

ТАИ – Team Assisted Individualization (индивидуальное обучение с групповой помощью) – члены одной группы работают над разными заданиями. Прогресс проверяется одноклассниками, в случае возникновения трудностей оказывается необходимая поддержка. Промежуточный контроль проводится самостоятельно. Каждую неделю преподаватели подсчитывают успешно выполненные задания и награждают ту группу, которая преодолевает пороговое значение. В основе ТАИ лежат формы организации обучения в сотрудничестве по типу TGT и STAD. Однако отличие заключается в том, что каждый участник учится по собственной траектории, предварительно сдав входной тест. Количество участников – 4 человека.

Вариативность и многоаспектность применяемых моделей обучения в сотрудничестве нельзя охватить в одном исследовании. Однако мы можем сделать некоторые выво-

ды на основе приведенных примеров. В-первых, некоторые модели типа STAD и TGT могут применяться практически повсеместно, в том числе и в языковом образовании в вузе. В то же время модели типа CIRC или Jigsaw больше подойдут для учащихся средних и старших классов общеобразовательных учреждений и языковых гимназий и лицеев. Во-вторых, абсолютно все примеры применения обучения в сотрудничестве требуют от педагога длительной работы с учащимися и знания их психологического профиля, потому как формирование групп требует психологической совместимости. В-третьих, интенсивная работа в группах требует от преподавателя постоянного контроля, потому как роль модератора сводится также и к решению конфликтных ситуаций внутри учебных групп.

Заключение. На основе обширной теоретической базы представлены сущность и компонентный состав педагогической технологии обучения в сотрудничестве, приведены случаи внедрения педагогической технологии в учебно-воспитательный процесс.

Список литературы

1. Боголопова С.В., Шадрова Е.В. Методология обучения иностранному языку в вузе: реализация ФГОС ВПО // Преподаватель XXI век. 2015. № 2-1. С. 189-203.
2. Слатенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
3. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: Macmillan, 1916. 456 p.
4. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360-366.
5. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? // Anales De Psicologia. 2014. № 30 (3). P. 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis // Asia Pacific Journal of Education. 2002. № 22 (1). P. 95-105. <https://doi.org/10.1080/02188790220220110>
7. Johnson D., Johnson R. Social interdependence in the classroom: Cooperation, competition, and individualization // Journal of Research and Development in Education. 1978. P. 3-15.
8. Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement // Cooperative Learning: Theory and Research / by ed. S. Sharan. N. Y.: Praeger, 1990. P. 23-27.
9. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград, 1935. С. 33-52.
10. Johnson D., Johnson R. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning // Educational Researcher. 2009. № 38 (5). P. 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
11. Roseth C., Johnson D., Johnson R. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures // Psychological Bulletin. 2008. № 134 (2). P. 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>

12. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.
13. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.

References

1. Bogolepova S.V., Shadrova E.V. Metodologiya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: realizatsiya FGOS VPO [Methodology of foreign language education in university: implementation of Federal State Educational Standard of higher education]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st Century], 2015, no. 2-1, pp. 189-203. (In Russian).
2. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyarov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publishing center "Akademiya", 2002, 576 p. (In Russian).
3. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan Publ., 1916, 456 p.
4. Tomina E.F. Pedagogicheskiye idei Dzhona D'yui: istoriya i sovremennost' [John Dewey's pedagogical ideas: history and modernity]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2011, no. 2 (121), pp. 360-366. (In Russian).
5. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales De Psicologia*, 2014, no. 30 (3), pp. 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 2002, no. 22 (1), pp. 95-105. <https://doi.org/10.1080/02188790220220110>
7. Johnson D., Johnson R. Social interdependence in the classroom: Cooperation, competition, and individualization. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, pp. 3-15.
8. Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement. *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York, Praeger Publ., 1990, pp. 23-27.
9. Vygotskiy L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniyem [The dynamics of the mental development of a schoolchild in connection with learning]. *Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya* [Mental Development of Children in the Learning Process]. Moscow, Leningrad, 1935, pp. 33-52. (In Russian).
10. Johnson D., Johnson R. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 2009, no. 38 (5), pp. 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
11. Roseth C., Johnson D., Johnson R. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 2008, no. 134 (2), pp. 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
12. Polat E.S. Obucheniye v sotrudnichestve [Cooperative learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 1, pp. 4-11. (In Russian).
13. Sysoyev P.V. Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii [Modern information and communication technologies: didactic characteristics and functions]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 1 (17), pp. 120-133. (In Russian).

Информация об авторе

Хмаренко Никита Иванович, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, PochNikita@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3004-4592>

Статья поступила в редакцию 17.06.2021
Одобрена после рецензирования 15.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Nikita I. Khmareno, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, PochNikita@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3004-4592>

The article was submitted 17.06.2021
Approved after reviewing 15.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021