

УДК 37.015.3+378.1

doi: 10.20310/1810-231X-2016-15-3-35-40

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОС ВЗАИМОСВЯЗИ

Халилова Ксения Сергеевна
АО «Demis Group», Россия, Тамбов,
e-mail: Khalilova.kseniya@yandex.ru

В статье раскрыта специфика учебного сотрудничества в образовательном процессе. Рассмотрены различия между понятиями «учебное сотрудничество» и «педагогика сотрудничества». Отражены основные идеи и результаты исследований отечественных и зарубежных ученых, связанных с анализом эффективности использования учебного сотрудничества в профессионально-образовательных целях. Подробно проанализированы преимущества сотрудничества как формы взаимодействия учащихся перед конкуренцией и индивидуальной работой. Определены параметры группового взаимодействия, которые больше всего влияют на мотивацию и успешность обучения в условиях сотрудничества.

Ключевые слова: профессиональное обучение, учебное сотрудничество, кооперация, развитие индивидуальности, активность учащихся, личностно-ориентированный подход, групповая работа, рефлексия, конкуренция

В настоящее время в России система образования находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах психологов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих форм современного обучения.

Технологии, ориентированные на групповую работу студентов, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, работа с различными источниками информации предусматривают широкое использование исследовательских, проблемных методов применения полученных знаний в общей или индивидуальной деятельности. Также эти технологии наиболее эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения. Участники учебно-воспитательного процесса получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов в различных областях знаний, осмысливать полученную информацию, формировать собственную аргументированную точку зрения на многочисленные проблемы бытия, в результате чего существенно повышается эффективность их обучения.

Проблема значимости учебного сотрудничества, как в нашей стране, так и за рубежом активно и разносторонне разрабатыва-

лась. Технология сотрудничества и взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса рассматривается в работах А. Болан, Р. Грановской, В. Дьяченко, А. Колесник, Я. Колкер, В. Корнешук, А. Ксенофоновой, Е. Полат, Н. Поливановой.

Сторонники групповых форм обучения во Франции, Германии, США считают, что доля времени, в течение которого применяются групповые формы работы, должна достигать 70-80 % от всего срока обучения. Авторы одного из самых совершенных вариантов группового обучения, ученые Висконсинского центра в США называют другую цифру – 40 %. Педагоги-теоретики и практики видят немало положительного в обучении в малых группах, поскольку оно основывается на психологических особенностях групповой динамики. Американские педагоги Р. Веллер, Д. Джонсон, Р. Славин и другие также описывают преимущества этой методики.

Необходимо отметить отличие «учебного сотрудничества» от «педагогики сотрудничества». «Педагогика сотрудничества» – направление в педагогической науке, представители которого (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.) представляют учебный процесс как духовную общность, доверительное общение учителя и учащихся, учащихся между собой, способствующее развитию «социально-зави-

симой самостоятельности». По сути, можно рассматривать «педагогику сотрудничества» как среду для реализации учебного взаимодействия и сотрудничества учащихся.

В отличие от «педагогики сотрудничества», предполагающей установление педагогом доверительных отношений с учащимися, «учебное сотрудничество» рассматривается как «взаимодействие, в котором преподаватель создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся способов действия; организует учебный материал так, чтобы студенты могли обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать ее педагогу; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, и в виде гипотез о недостающем знании» [1, с. 199].

Таким образом, учебное сотрудничество рассматривается как особая форма учебного взаимодействия, основное отличие которой от других форм заключается в активности студента, который, решая практическую задачу, осознает, что для ее решения ему не хватает определенных знаний или способов действий. Студент, умеющий отделять известное от еще неизвестного и формулировать свой вопрос на языке содержания учебного предмета, является субъектом учебной деятельности – учащимся, то есть умеющим учить себя с помощью педагога. Студент и педагог становятся сотрудниками в поиске знаний, необходимых для решения учебной задачи; их отношения строятся как взаимодействие равноправных субъектов образовательного процесса, направленных на развитие индивидуальных свойств индивида.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет несколько условно выделить три основных направления исследований мотивационного потенциала учебной кооперации (сотрудничества) в зарубежной педагогике и педагогической психологии. К первому относятся сравнительные исследования сотрудничества, соперничества и индивидуализации в русле социальной педагогической психологии. Первые исследования по изучению учебных условий провел М. Дойч, который впервые определил три классические формы: сотрудничество, соперничество и индивидуальная работа. В

основе их различия лежит соотношение целей участников деятельности. Именно от целевой структуры, считает ученый, зависит характер взаимодействия субъектов учебной деятельности друг с другом и с преподавателем. Ею определяются также когнитивные и мотивационно-аффективные результаты обучения.

Кроме сотрудничества и соперничества, М. Дойч отметил третью целевую структуру – индивидуализацию, то есть такой тип учебных условий, при котором ученики или студенты работают индивидуально и достигают своей цели независимо друг от друга. В экспериментальных исследованиях ученого учащиеся получали инструкцию, которая отвечает требованиям типичных учебных условий. Ученики или студенты организовывались в небольшие группы, получали одну тетрадь с заданиями, которые обязательно нужно решать вместе, группой и фиксировать результаты своей работы в едином общем протоколе. Каждый должен был выражать свои мысли и предложения при решении задачи или при необходимости просить помощи или разъяснения у других членов группы (а не у преподавателя). Преподаватель хвалил или критиковал группу в целом, а не отдельных ее членов.

В условиях индивидуализации и соперничества студенты получали инструкцию работать в одиночку, не разговаривать с соседями, задавать вопросы только преподавателю. Работа каждого оценивалась индивидуально или в сравнении с результатами других студентов. Контроль и оценка знаний студентов осуществлял преподаватель.

В отличие от М. Дойча, Х. Келли и Дж. Тибо [2], а за ними и другие исследователи, определяют тип учебных условий на основе того, каким образом распределяется конечный результат деятельности. Согласно Х. Келли и Дж. Тибо, стимулом активности группы является вознаграждение. В американской школе таким стимулом традиционно являются оценки. Развивая взгляды Х. Келли и Дж. Тибо, Г. Уилер и Ф. Райен [3] предположили, что в случае изменения системы вознаграждений, то есть выставлении одинаковых оценок всем участникам совместной учебной деятельности, можно изменить ситуацию конкуренции на ситуацию сотрудничества.

Однако эта идея не нова, поскольку еще в исследовании 1949 г. М. Дойч сравнил

влияние двух способов оценки на характер взаимоотношений и усвоения материала в группах студентов. В половине групп система оценок соответствовала условиям соперничества, в другой – условиям сотрудничества. Во втором случае студенты одной группы получали общую оценку в зависимости от того, насколько успешно они проанализировали и обсудили учебную проблему. Как выяснилось, различные способы оценки производят вполне предсказуемое влияние на поведение испытуемых. В группах сотрудничества дискуссия имела более дружеский характер, студенты были более внимательными к мнению других членов группы и чувствовали себя свободнее и увереннее. В условиях конкуренции студенты вели себя более агрессивно, их действия часто были направлены на то, чтобы помешать другому и защитить себя. Они хуже понимали друг друга, им чаще приходилось повторять сказанное. Несмотря на это, учебная мотивация в обоих случаях была одинаковой и значительных различий в усвоении учебного материала отдельными студентами М. Дойч не обнаружил.

Нетрудно заметить, что, несмотря на разницу в названиях, целевая структура М. Дойча практически не отличается от системы вознаграждений Х. Келли и Дж. Тибо. Целью участников совместной учебной деятельности в обоих случаях является вознаграждение в виде оценки.

Эксперименты М. Дойча были повторены многими исследователями как в лабораторных условиях, так и в условиях учебного заведения. Несмотря на некоторую противоречивость результатов по эффективности усвоения материала в условиях сотрудничества, все авторы сходятся в том, что оно действительно способствует улучшению взаимоотношений в учебной группе и формированию положительной мотивации учебно-познавательной деятельности.

Обобщение ранее проведенных исследований учебного сотрудничества было проведено Д. Джонсоном в книге «Социальная педагогическая психология» [4] и совместно с Р. Джонсоном – в монографии «Обучение вместе и поодиночке» [5]. Значительное внимание в этих книгах уделяется сотрудничеству, которое, по мнению авторов, имеет исключительное значение для современной школы США. Конкуренция и индивидуализация на занятиях могут использоваться

только в контексте правильно организованного сотрудничества. Отмечая, что навыкам сотрудничества необходимо специально обучать, Д. Джонсон и Р. Джонсон определили кооперативные и коммуникативные умения, которыми должны владеть учащиеся, чтобы успешно сотрудничать в обучении. Авторами было выделено также когнитивные и аффективные результаты, которых можно достичь, строя обучение на основах сотрудничества. По мнению Д. Джонсона и Р. Джонсона, учебное сотрудничество может организовываться в двух основных формах:

- параллельная работа, когда все члены группы выполняют одинаковые задачи для достижения общей цели;
- разделение труда, в процессе которого каждый участник выполняет определенную часть общей задачи.

Необходимо отметить, что разделение труда по-разному толкуется разными авторами. Так, например, разделением труда понимается такое взаимное обучение, когда каждый член группы изучает свою порцию материала и затем сообщает ее другим. Ф. Уилер и Р. Райен [6] трактуют разделение труда как распределение функций между членами группы. В группе из 5-6 человек они выделяли координатора, который должен был задавать вопросы и не позволять группе отвлекаться; анализатора, чьи функции входило определение соответствия фактов гипотезе; летописца, который должен был заносить результаты в журнал после того, как группа коллективно примет решение.

Все исследования, посвященные изучению влияния различных целевых структур на аффективный аспект учебного процесса, подтверждают выводы Д. Джонсона и Р. Джонсона о чрезвычайно положительном влиянии кооперации на психологический климат в учебной группе, самооценку субъектов учебной деятельности и тому подобное. Академическая эффективность сотрудничества по сравнению с конкуренцией и индивидуализацией, дает больше положительных результатов от обучения. Сторонники кооперации, в том числе Д. Джонсон и Р. Джонсон, не раз отмечали, что американских студентов необходимо специально обучать умениям совместной работы. Иначе, даже получив установку на сотрудничество, они работают индивидуально, потому что такой способ работы для них более привычен. Этот аспект проблемы

часто игнорируется. Нередко для эксперимента приглашаются люди, которые ранее не были знакомы, а исследование продолжается так долго, что у испытуемых не хватает времени, чтобы познакомиться. Так, эксперимент Л. Дауэлла, проведенный с целью изучения влияния сотрудничества и конкуренции на понимание и выполнение интеллектуальных задач, длился всего 20 минут [7]. Эксперимент выявил значительные различия между испытуемыми мужского и женского пола, но никакой разницы между сотрудничеством и конкуренцией. Очевидно, это объясняется тем, что незнакомые люди, которые не имеют опыта сотрудничества, не могут наладить продуктивную совместную работу за столь короткое время.

Положительное влияние учебного сотрудничества на усвоение материала и перенос способов деятельности, как правило, оказывается в тех случаях, когда членами группы являются члены одной студенческой группы и когда испытуемым объясняется, что такое целевая структура и как она должна функционировать. Р. Славин выяснил, в частности, что сотрудничество способствует повышению успеваемости в противовес конкуренции и индивидуализации, если удовлетворяются следующие требования:

- 1) члены группы обмениваются между собой знаниями и их источниками, помогают группе достичь успеха;
- 2) группа работает совместно достаточно долго, для того чтобы сложились определенные нормы, которые требуют от ее членов добросовестной работы;
- 3) каждый член группы несет индивидуальную ответственность за общий результат;
- 4) основное внимание при оценке обращается на количество и качество группового результата, а не знания отдельных членов группы [8].

Л. С. Выготский к исследованию совместной деятельности подходил как к форме обучения и развития. Ученый считал, что человеческая деятельность по своему происхождению является совместной, общественной. Между участниками деятельности происходит распределение способов ее осуществления. В процессе деятельности этими способами обмениваются, т. е. каждый ученик осваивает способ деятельности другого, и совместно разрабатываются новые способы. Таким образом, происходит интериоризация

внешних, коллективно распределенных действий, во внутренние, индивидуальные. При этом Л. С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия взрослого и ребенка [9].

Попадая в ситуацию совместной деятельности, индивид обязан принимать в расчет свои действия и действия партнера по деятельности, вырабатывать такую форму решения задачи, которая «стирала» бы различия между разными точками зрения. Кроме того, в условиях непосредственного взаимодействия людей психические процессы протекают существенно иначе, чем в ситуации индивидуальной, изолированной деятельности. В. А. Кольцовой была установлена зависимость степени воздействия общения на результаты мыслительной деятельности от индивидуальных, личностных особенностей испытуемых: уровня интеллектуальной и коммуникативной активности, отношения к выполняемому заданию, от того, какую позицию занимает тот или иной участник взаимодействия в совместной деятельности: пассивную или активную.

Общей чертой социально-психологических исследований учебного сотрудничества является то, что все они оставляют вне рамок предмета изучения собственно совместной деятельности. Рассматривается, в основном, ее влияние на аффективное и когнитивные аспекты обучения. Наличие общей учебной деятельности лишь фиксируется, а часто просто постулируется как нечто само собой разумеющееся. Во многих эмпирических исследованиях групповая деятельность сводится к простой сумме деятельностей отдельных членов группы и поэтому характеризуется непсихологическими параметрами (количество и качество результата, время выполнения, форма вознаграждения и т. д.). Кроме того, «чистое» учебное сотрудничество, т. е. совместная деятельность учащихся или студентов, направленная на усвоение учебного материала безотносительно к оценке или вознаграждения, вообще не рассматривается в контексте социально-психологических исследований. Оценка как стимул деятельности группы присутствует даже в тех случаях, когда исследуются целевые структуры, а не системы вознаграждений.

Первые наблюдения влияния различных способов группировки субъектов обучения на решение и перенос способов решения

проблемных задач были сделаны в 20-30-е гг. XX в. (Р. Биллер, Р. Хартилл и др.). Наблюдая за работой учащихся на занятиях и по-разному группируя их для выполнения учебных задач, исследователи заметили, что группировка учащихся по способностям, не влияет на повышение успеваемости. Дальнейшие исследования ставили целью определить, какой способ группировки является оптимальным. Сравнивалась эффективность индивидуальной работы и работы в парах и четверках как однородных, так и смешанных по полу и способностям. Несмотря на неоднозначность конкретных результатов, один вывод был общим: малоспособные ученики лучше учатся в смешанных парах. Для объяснения этого факта была высказана гипотеза, что между способными и неспособными учениками, которые работают в условиях сотрудничества, устанавливаются отношения «учитель – ученик». Дальнейшие экспериментальные исследования подтвердили эту гипотезу [10].

В процессе исследования удалось определить параметры группового взаимодействия, которые больше всего влияют на мотивацию и успешность обучения в условиях сотрудничества.

1) успешность совместного обучения снижается, если члены группы не получают ответы на свои вопросы (или получают правильный ответ без необходимых пояснений);

2) объяснение учебного материала и способов решения задач положительно влияет на успешность как того, кто объясняет, так и того, кто получает объяснение;

3) характер группового взаимодействия и успешность обучения во многом определяются составом группы и индивидуальными особенностями ее членов: в однородных группах больше вопросов остается без ответа, чем в смешанных; экстраверты чаще не отвечают на обращенные к ним вопросы, чем интроверты и т. д.

Также отмечается, что существенным условием успешности обучения в сотрудничестве является активность студентов: те, кто не принимал участия в групповой работе (роли учителя или студентов), никакой пользы от нее не получали.

Обобщая результаты исследований этого направления, можно сказать, что в них изучается только один способ организации учебного сотрудничества – взаимное обучение. Как и в социально-психологических ис-

следованиях, учебное сотрудничество специально не организуется (если не считать инструкции) и ему специально не обучают.

В различных исследованиях установлено, что при кооперации и сотрудничестве уменьшается число внутригрупповых конфликтов, снижается риск возникновения нездоровой конкуренции, группового эгоизма, агрессии, создаются постоянно действующие условия успешного разрешения возникающих как объективных, так и субъективных противоречий. В условиях возникновения конкуренции доминирует мотивация достижения личных целей, а при ориентации на совместную деятельность сплочение и кооперативный стиль взаимодействия создает так называемую помогающую среду, которая обеспечивает взаимную поддержку, дает уверенность студенту в том, что совместные усилия всех членов группы могут привести к личному успеху каждого из них.

В ходе учебного сотрудничества реализуется совместная учебно-творческая деятельность, у студентов развиваются ценностно-нормативные, коммуникативно-информационные, социализирующие, организационно-регулятивные, диагностирующие, рефлексивно-оценочные навыки.

Литература

1. Deutch M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group performance // *Hum. Relat.* 1949. V. 2. P. 199-231.
2. Kelley H. H., Thibaut L. Group problem solving // *Handbook of Social Psychology*. N. Y., 1969. V. 4. P. 185-201.
3. Ryan F. L., Wheeler R. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game // *J. Educat. Res.* 1977. V. 70 (6). P. 295-299.
4. Johnson D. W. The social psychology of education. N.Y., 1970.
5. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: cooperation, competition and individualization // *Englewood Cliffs*. N. Y., 1975.
6. Wheeler R., Ryan F. L. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities // *J. Educat. Psychol.* 1973. V. 65 (3). P. 402-407.
7. Dowell L. J. The effects of competitive and cooperative environment on the comprehension of a cognitive task // *J. Educat. Res.* 1975. V. 68 (7). P. 274-276.
8. Slavin R. E., Tanner A. M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning // *J. Educat. Res.* 1979. V. 72 (5). P. 294-298.

9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996.

10. Ярошенко О. Г. Проблемы групповой учебной деятельности школьников: дидактико-методический аспект. М., 1999.

References

1. Deutch M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group performance // Hum. Relat. 1949. V. 2. P. 199-231.

2. Kelley H. H., Thibaut L. Group problem solving // Handbook of Social Psychology. N. Y., 1969. V. 4. P. 185-201.

3. Ryan F. L., Wheeler R. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game // J. Educat. Res. 1977. V. 70 (6). P. 295-299.

4. Johnson D. W. The social psychology of education. N.Y., 1970.

5. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: cooperation, competition and individualization // Englewood Cliffs. N. Y., 1975.

6. Wheeler R., Ryan F. L. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities // J. Educat. Psychol. 1973. V. 65 (3). P. 402-407.

7. Dowell L. J. The effects of competitive and cooperative environment on the comprehension of a cognitive task // J. Educat. Res. 1975. V. 68 (7). P. 274-276.

8. Slavin R. E., Tanner A. M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning // J. Educat. Res. 1979. V. 72 (5). P. 294-298.

9. Vygotskij L. S. Myshleniye i rech' [Thinking and speech]. M., 1996.

10. Yaroshenko O. G. Problemy gruppovoj uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov: didaktiko-metodicheskij aspekt [Problems of group educational activity of school students: didactic-methodical aspect]. M., 1999.

* * *

EDUCATIONAL COOPERATION AND EFFICIENCY OF VOCATIONAL EDUCATION: QUESTION OF INTERRELATION

Khalilova Kseniya Sergeevna

JSC «Demis Group», Russia, Tambov,

e-mail: Khalilova.kseniya@yandex.ru

In article the author disclosed specifics of educational cooperation in educational process, considered distinctions between the concepts «educational cooperation» and «cooperation pedagogics», reflected the main ideas and results of researches of the domestic and foreign scientists connected with the analysis of efficiency of use of educational cooperation in the professional and educational purposes, in detail analyzed advantages of cooperation as forms of interaction of pupils before the competition and individual work and determined parameters of group interaction most of which of all influence motivation and success of training in the conditions of cooperation.

Key words: vocational education, educational cooperation, cooperation, identity development, activity of pupils, personal focused approach, group work, reflection, competition

Об авторе:

Халилова Ксения Сергеевна, менеджер по работе с ключевыми клиентами АО «Demis Group», г. Тамбов

About the author:

Khalilova Kseniya Sergeevna, Manager on Work with Key Clients, JSC «Demis Group», Tambov