

УДК 377:331.101]:641

Н. Ю. ЛАЗАРЕНКО

НАВЧАЛЬНО ГРУПОВЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто роль навчального співробітництва і технологію його взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Визначено параметри групової взаємодії, які найбільше впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Ключові слова: навчальні умови, цільова структура, система винагород, оцінка, співробітництво, суперництво, групова діяльність, успішність навчання.

Н. Ю. ЛАЗАРЕНКО

УЧЕБНО ГРУПОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СПОСОБА ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема роли учебного сотрудничества и его технология взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Определены параметры группового взаимодействия, которые в наибольшей степени влияют на мотивацию и успеваемость обучения в условиях сотрудничества.

Ключевые слова: учебные условия, целевая структура, система вознаграждений, оценка, сотрудничество, соперничество, групповая деятельность, успеваемость обучения.

N. LAZARENKO

STUDY OF GROUP EDUCATIONAL COOPERATION AS A METHOD OF STUDENTS' PROGRESS INCREASE

The article discusses the problem of the role of academic cooperation and its cooperation technology between the participants of the educational process. In the article it is determined the parameters of the group interaction that have the greatest impact on motivation and training progress in conditions of cooperation.

Keywords: educational conditions, the target structure, system of awards, evaluation, cooperation, competition, group activity, training progress.

Технології, що орієнтовані на групову роботу учнів, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, робота з різними джерелами інформації передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності. Також ці технології найбільш ефективно вирішують проблеми особистісно зорієнтованого навчання. Учасники навчально виховного процесу отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних задатків, здатностей досягати певних результатів у різних галузях знань, осмислювати набуту інформацію, у результаті чого вони підвищують рівень навчання, можуть сформулювати власну аргументовану точку зору на багаточисленні проблеми буття.

Активно та різнобічно розроблялась проблема ролі навчального співробітництва як у нашій країні, так і за кордоном. Технологія співробітництва та взаємодії учасників навчально-виховного процесу розглядається у працях О. Болан, Р. Грановської, В. Дьяченко, Я. Колкер, Н. Поліванової, Є. Полат, А. Колесник, А. Ксенофонтової, В. Корнещук. Прихильники групових форм навчання у Франції, Німеччині, США вважають, що частка часу, впродовж якого застосовуються групові форми роботи, має сягати 70–80% від усього терміну навчання. Автори одного з найбільш досконалих варіантів групового навчання, вчені Вісконсінського центру в США називають іншу цифру – 40% [1; 2]. Педагоги-теоретики і практики вбачають чимало позитивного в навчанні у малих групах, оскільки воно ґрунтується на психологічних

особливостях групової динаміки. Американські педагоги Р. Веллер [3], Д. Джонсон [4], Р. Славін [5] та інші також описують переваги цієї методики.

Проблема підвищення рівня успішності привертала увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню підвищення ефективності процесу навчання шляхом підвищення успішності присвячені праці С. . Архангельського, Ю. К. Бабанського, О. Д. Ботвіннікова, Л. Б. Ітельсона, С. В. Ковтуненко, К. Я. Краснянської, К. К. Ляпіна, О. М. Новікова, П. В. Симонова; залежність успішності від мотиву досягнення успіху досліджували А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, В. С. Мерлін, А. Б. Орлова, К. Т. Патріна; теоретичні основи взаємозв'язку успішності довільної діяльності та рівня інтелектуального розвитку вивчали О. М. Анісімова, М. Д. Дворяшина, С. Л. Рубінштейн; фактори неуспішності й відсіву учнів і студентів та їх класифікація представлені у роботах Н. Д. Гусєва, Н. В. Кузьміної, Н. Г. Мешкова.

Мета статті – дослідити навчальні умови, які орієнтовані на взаємодію учасників навчально-виховного процесу, з погляду закордонних педагогів; визначити параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Аналіз літератури дає змогу дещо умовно відокремити три основні напрями досліджень мотиваційного потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології. До першого належать порівняльні дослідження співробітництва, суперництва та індивідуалізації в руслі соціальної педагогічної психології. Перші дослідження з вивчення навчальних умов провів М. Дойч [6], який уперше визначив три класичні: співробітництво, суперництво та індивідуальна робота. В основі їх розрізнення лежить співвідношення цілей учасників діяльності. Саме від цільової структури, вважав вчений, залежить характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності один з одним і з викладачем. Нею визначаються також когнітивні та мотиваційно-афективні результати навчання. Крім співробітництва і суперництва, М. Дойч вказав на третю цільову структуру – індивідуалізацію, тобто такий тип навчальних умов, за якого учні або студенти працюють індивідуально і досягають своєї мети незалежно один від одного. В експериментальних дослідженнях науковця піддослідні отримували інструкцію, яка відповідала конкретному типові навчальних умов. Щоб мало місце співробітництво, учні або студенти організовувалися в невеликі групи, що одержували один зошит із завданнями на всіх, їм давали інструкцію працювати разом, групою і фіксувати результати своєї роботи в єдиному загальному протоколі. Кожен повинен був висловлювати свої думки і пропозиції під час розв'язування задачі або за необхідності просити допомоги чи роз'яснення в інших членів групи (а не у викладача). Викладач хвалив або критикував групу загалом, а не окремих її членів.

В умовах індивідуалізації і суперництва студенти отримували інструкцію працювати поодиноці, не розмовляти із сусідами, задавати питання тільки викладачеві. Робота кожного оцінювалася індивідуально або у порівнянні з результатами інших студентів. Контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів здійснював викладач.

На відміну від М. Дойча, Х. Келлі та Дж. Тібо [6; 7], а за ними і інших дослідників, визначають тип навчальних умов на основі того, як чином розподіляється кінцевий результат діяльності. Згідно з Х. Келлі та Дж. Тібо, стимулом активності групи є винагорода. В американській школі такого стимулом традиційно є оцінки. Розвиваючи погляди Х. Келлі та Дж. Тібо, Р. Уїлер та Ф. Райен [1; 7] зробили припущення, що у разі зміни системи винагород, тобто виставленні однакових оцінок усім учасникам спільної навчальної діяльності, можна змінити ситуацію конкуренції на ситуацію співробітництва.

Однак ця ідея не нова, оскільки ще у дослідженні 1949 р. М. Дойч порівняв вплив двох способів оцінювання на характер взаємин і засвоєння матеріалу в групах студентів, які вивчали вступ до психології. У половині груп система оцінок відповідала умовам суперництва, в іншій – умовам співробітництва. У другому випадку студенти однієї групи одержували загальну оцінку залежно від того, наскільки успішно вони проаналізували і обговорили навчальну проблему. Як з'ясувалося, різні способи оцінювання справляють цілком передбачуваний вплив на поведінку піддослідних. У групах співробітництва дискусія мала більш дружній характер, студенти були уважнішими до думок інших членів групи і почувалися вільніше та впевненіше. В умовах конкуренції студенти поводитися більш агресивно, їхні дії часто були спрямовані на те, щоб

перешкодити іншому і захистити себе. Вони гірше розуміли один одного, їм частіше доводилося повторювати сказане. Незважаючи на це, навчальна мотивація в обох випадках була однаковою і значних розбіжностей у засвоєнні навчального матеріалу окремими студентами М. Дойч не виявив.

Неважко помітити, що, незважаючи на різницю в назвах, цільова структура М. Дойча практично не відрізняється від системи винагород Х. Келлі і Дж. Тібо. Метою учасників спільної навчальної діяльності в обох випадках є винагорода у вигляді оцінки.

Експерименти М. Дойча були повторені багатьма дослідниками як у лабораторних умовах, так і в умовах навчального закладу [6]. Незважаючи на деяку суперечливість результатів щодо ефективності засвоєння матеріалу в умовах співробітництва, всі автори сходяться в тому, що воно дійсно сприяє поліпшенню взаємин у навчальній групі і формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Узагальнення раніше проведених досліджень навчального співробітництва було проведене Д. Джонсоном у книзі «Соціальна педагогічна психологія» [8] і спільно з Р. Джонсоном – у монографії «Навчання разом і поодиноці» [9]. Значна увага у цих книгах приділяється співробітництву, яке, на думку авторів, має виняткове значення для сучасної школи США. Конкуренція й індивідуалізація на заняттях можуть застосовуватися лише в контексті правильно організованого співробітництва. Відзначаючи, що навичкам співробітництва необхідно спеціально навчати, Д. Джонсон і Р. Джонсон визначили кооперативні та комунікативні уміння, якими повинні володіти учні, щоб успішно співпрацювати у навчанні. Авторами було виділено також когнітивні й афективні результати, яких можна досягти, будуючи навчання на основах співпрацювання. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, навчальне співпрацювання може організовуватися в двох основних формах: а) паралельна робота, коли всі члени групи виконують однакові завдання для досягнення спільної мети; б) поділ праці, у процесі якого кожен учасник виконує певну частину спільного завдання.

Необхідно відзначити, що поділ праці по-різному тлумачиться різними авторами. Так, наприклад, під поділом праці розуміється таке взаємне навчання, коли кожен член групи вивчає свою порцію матеріалу і потім повідомляє її іншим. Ф. Уїлер і Р. Райен [1; 10] трактують поділ праці як розподіл функцій між членами групи. У групі з 5–6 осіб вони виділяли координатора, який повинен був ставити запитання і не дозволяти групі відволікатися; аналізатора, чій функції входило визначення відповідності фактів гіпотезі; літописця, який повинен був заносити результати у журнал після того, як група колективно прийме рішення.

Всі дослідження, присвячені вивченню впливу різних цільових структур на афективний аспект навчального процесу, підтверджують висновки Д. Джонсона і Р. Джонсона про надзвичайно позитивний вплив кооперації на психологічний клімат у класі або навчальній групі, самооцінку суб'єктів навчальної діяльності тощо. Стосовно академічної ефективності співробітництва порівняно з конкуренцією й індивідуалізацією, то тут результати і висновки різних дослідників суттєво розходяться. На це є свої причини. Прихильники кооперації, у тому числі Д. Джонсон і Р. Джонсон, не раз відзначали, що американських школярів необхідно спеціально навчати умінням спільної роботи. Інакше, навіть одержавши установку на співробітництво, вони працюють індивідуально, тому що такий спосіб роботи для них більш звичний. Цей аспект проблеми часто ігнорується. Нерідко для експерименту запрошуються люди, які раніше не були знайомі, а дослідження триває так недовго, що у піддослідних не вистачає часу, щоб познайомитися. Так, експеримент Л. Дауелла, проведений з метою вивчення впливу співробітництва і конкуренції на розуміння і виконання інтелектуальних завдань, тривав усього 20 хвилин [11]. Експеримент виявив значні відмінності між піддослідними чоловічої і жіночої статі, але ніякої різниці між співробітництвом і конкуренцією. Очевидно, це пояснюється тим, що незнайомі люди, які не мають досвіду співробітництва, не можуть налагодити продуктивну спільну роботу за такий короткий час.

Позитивний вплив навчального співробітництва на засвоєння матеріалу і перенесення способів діяльності, як правило, виявляється у тих випадках, коли членами групи є однокласники або члени однієї студентської групи і коли піддослідним пояснюється, що таке цільова структура і як вона повинна функціонувати. Р. Славін з'ясував, зокрема, що співробітництво сприяє підвищенню успішності навчання на протидію конкуренції та

індивідуалізації, якщо задовольняються такі вимоги: 1) члени групи обмінюються між собою знаннями та їх джерелами, що допомагає групі досягти успіху; 2) група працює спільно досить довго, для того щоб склалися певні норми, які вимагають від її членів сумлінної роботи; 3) кожний член групи несе індивідуальну відповідальність за спільний результат; 4) основна увага під час оцінювання звертається на кількість і якість групового результату, а не знання окремих членів групи. [5]

Спільною рисою соціально-психологічних досліджень навчального співробітництва є те, що всі вони залишають поза рамками предмета вивчення власне спільну діяльність. Розглядається, переважно, її вплив на афективний і когнітивний аспекти навчання. Наявність спільної навчальної діяльності лише фіксується, а часто просто постулюється, як щось саме собою зрозуміле. У багатьох емпіричних дослідженнях групова діяльність зводиться до простої суми діяльностей окремих членів групи і тому характеризується не психологічними параметрами (кількість і якість результату, час виконання, форма винагороди тощо). Крім того, «чисте» навчальне співробітництво, тобто спільна діяльність учнів або студентів, спрямована на засвоєння навчального матеріалу безвідносно до оцінки чи винагороди, взагалі не розглядається в контексті соціально-психологічних досліджень. Оцінка як стимул діяльності групи присутня навіть у тих випадках, коли досліджуються цільові структури, а не системи винагород.

Перші спостереження впливу різних способів групування суб'єктів навчання на вирішення і перенесення способів вирішення проблемних завдань було зроблено 20–30-і роки. ХХ ст. (Р. Біллер, Р. Хартілл та ін.). Спостерігаючи за роботою учнів на заняттях і по-різному групуючи їх для виконання навчальних завдань, дослідники помітили, що групування учнів за здібностями, яке дотепер практикується у школах США, не впливає на підвищення успішності навчання. Подальші дослідження ставили за мету визначити, який спосіб групування є оптимальним і яка порівняльна ефективність індивідуальної і групової навчальної роботи. Порівнювалася ефективність індивідуальної роботи і роботи у парах і четвірках як однорідних, так і змішаних за статтю і здібностями. Незважаючи на неоднозначність конкретних результатів, один висновок був спільним: малоздібні учні краще навчаються в змішаних парах. Для пояснення цього факту була висловлена гіпотеза, що між здібними і нездібними учнями, які працюють в умовах співробітництва, встановлюються стосунки «вчитель – учень». Подальші експериментальні дослідження підтвердили цю гіпотезу [12].

У процесі дослідження вдалося визначити параметри групової взаємодії, які найбільше впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

1) успішність спільного навчання знижується, якщо члени групи не одержують відповіді на свої запитання (або одержують правильну відповідь без необхідних пояснень);

2) пояснення навчального матеріалу і способів розв'язання задач позитивно впливає на успішність як того, хто пояснює, так і того, хто одержує пояснення;

3) характер групової взаємодії та успішність навчання значною мірою визначаються складом групи та індивідуальними особливостями її членів: в однорідних групах більше запитань залишається без відповіді, ніж у змішаних; екстраверти частіше не відповідають на звернені до них питання, ніж інтроверти, і т. д.

Також відзначається, що істотною умовою успішності навчання в співробітництві є активність студентів: ті, хто не брав участі у груповій роботі (ролі вчителя або студентів), ніякої користі від неї не отримували.

Узагальнюючи результати досліджень цього напрямку, можна сказати, що у них вивчається лише один спосіб організації навчального співробітництва – взаємне навчання. Як і в соціально-психологічних дослідженнях, навчальне співробітництво спеціально не організовується (якщо не вважати інструкції) і його спеціально не навчають.

Актуальними завданнями вказаної проблеми вбачаємо на основі аналізу досліджень мотиваційного потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології висвітлити напрямки розробки загальних методичних стратегій навчального співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ryan F. L. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game / Ryan F. L., Wheeler R. // *J. Educat. Res.* – 1977. – V. 70(6). – P. 295–299.
2. Selman R. S. Moral education in the primary grades: an evaluation of a developmental curriculum / Selman R. S., Lieberman M. // *J. Educat. Psychol.* – 1975. – V. 67(5). – P. 712–716.
3. Wheeler R. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities / Wheeler R., Ryan F. L. // *J. Educat. Psychol.* – 1973. – V. 65(3). – P. 402–407.
4. Johnson D. W. Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction / Johnson D. W., Johnson R. T // *J. Educat. Psychol.* – 1981. – V. 73(3). – P. 444–449.
5. Slavin R. E. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning / Slavin R. E., Tanner A. M. // *J. Educat. Res.* – 1979. – V. 72(5). – P. 294–298.
6. Deutch M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group performance / Deutch M. // *Hum. Relat.* – 1949. – V. 2. – P. 199–231.
7. Kelley H. H. Group problem solving / Kelley H. H., Thibaut L. // *Handbook of Social Psychology.* – N. Y., 1969. – V. 4. – P. 185–201.
8. Johnson D. W. The social psychology of education / Johnson D. W. – N. Y., 1970. – 314 p.
9. Johnson D. W. Learning together and alone: cooperation, competition and individualization / Johnson D. W., Johnson R. T. // Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
10. Wheeler R. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities / Wheeler R., Ryan F. L. // *J. Educat. Psychol.* – 1973. – V. 65(3). – P. 402–407.
11. Dowell L. J. The effects of competitive and cooperative environment on the comprehension of a cognitive task / Dowell L. J. // *J. Educat. Res.* – 1975. – V. 68(7). – P. 274–276.
12. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / Ярошенко О. Г. – К. : Станіца, 1999. – 245 с.
13. Kelley H. H. Group problem solving / Kelley H. H., Thibaut L. // *Handbook of Social Psychology.* – N. Y., 1969. – V. 4. – P. 185–201.