

УДК 371.311.4

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Р.В. Ігнатовська

У статті розглянуто основні напрями дослідження розвивального потенціалу групової навчальної діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, а також з'ясовано можливості її застосування у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Проаналізовано різні підходи до розуміння сутності групової навчальної діяльності, способи та умови її ефективної організації. Встановлено параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на успішність навчання в умовах співробітництва. Визначено основні напрями досліджень розвивального потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці: порівняльні дослідження ефективності співробітництва, суперництва й індивідуальної роботи у соціальній педагогічній психології; вивчення впливу різних способів групування суб'єктів учіння на розв'язання проблемних завдань; розроблення і вивчення ефективності різних методичних стратегій організації навчального співробітництва. Визначено переваги навчального співробітництва, його вплив на пізнавальний і емоційний розвиток суб'єктів навчальної взаємодії. З'ясовані потенційні можливості групової навчальної діяльності щодо формування професійно важливих комунікативних умінь і розвитку пізнавальної активності студентів.

Ключові слова: *групова навчальна діяльність, кооперативне навчання, навчальне співробітництво, розвивальний потенціал групової навчальної взаємодії, умови ефективності групового навчання.*

MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH OF GROUP EDUCATIONAL ACTIVITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGY

R.V. Ihnatovska

In the article the main directions of study of developmental potential of group educational activity in domestic and foreign pedagogy are considered, and also possibilities of her application are found out in higher educational establishments during professional preparation of future specialists. The different going is analysed near understanding of essence of group educational activity, methods and terms of her effective organization. The parameters of group cooperation, that in a most degree influence on success of studies in the conditions of collaboration, are set. Basic directions of researches of developing potential of educational cooperation are certain in foreign pedagogics: comparative researches of efficiency of collaboration, rivalry and individual work in social pedagogical psychology; a study of influence of different methods of grouping of subjects of education is on the decision of problem tasks; development and study of efficiency of different methodical strategies of organization of educational collaboration. Advantages of educational collaboration are certain, his influence on cognitive and emotional development of subjects of educational cooperation. Potential possibilities of group educational activity are found out in relation to forming professionally of important communicative abilities and development of cognitive activity of students.

Keywords: *group educational activity, cooperative studies, educational cooperation, developing potential of group educational cooperation, condition of efficiency of group learning.*

Організація педагогічного процесу у вищих навчальних закладах вимагає застосування дидактичних технологій, які б не лише забезпечували високий рівень пізнавальної активності студентів, але й формували у них професійно важливі вміння і якості, зокрема, комунікативну компетентність, готовність працювати в команді. Реалізації цього завдання може сприяти застосування технології групового навчання, яка полягає в організації навчального співробітництва студентів, об'єднаних у малі групи. Однак, як свідчить практика, педагогічний процес у сучасних вищих навчальних закладах продовжує базуватися переважно на індивідуальній формі навчальної діяльності студентів. Поки що недостатньо

використовується розвивальний потенціал групової навчальної взаємодії, яка дозволяє студентам реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва, сприяє формуванню професійно важливих комунікативних і організаторських умінь. Таким чином, існує суперечність між значним розвивальним потенціалом групової навчальної діяльності та його недостатнім використанням у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблемі групової навчальної діяльності приділялася значна увага у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Психологічні та дидактичні аспекти її організації вивчалися такими науковцями, як Я.І. Бурлака, В.К. Дяченко, Т.Є.Коннікова, Б.Л. Кричевський, Х.Й. Лійметс, Т.А. Матіс, А.В.Мудрик, Т.К. Цветкова, О.Г.Ярошенко та інші. У більшості сучасних дисертаційних досліджень групова пізнавальна взаємодія розглядається головним чином як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Лише в окремих дослідженнях розглядалися можливості застосування групових форм навчальної діяльності у закладах вищої освіти. Зокрема, О.М.Буренковою вивчалися педагогічні умови ефективного групового навчання у вищих навчальних закладах США [2]. Існує декілька досліджень, в яких використання групових форм навчальної діяльності розглядається в контексті професійної підготовки майбутніх учителів. Так, О.В. Фролова досліджувала формування в майбутніх учителів умінь організовувати групову роботу учнів у розвиваючому навчанні [10], І.І.Каждан – формування дидактичних умінь майбутніх учителів початкових класів у груповій формі навчання [4].

Мета нашої статі полягає у визначенні основних підходів до вивчення розвивального потенціалу групової навчальної діяльності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та з'ясуванні на цій основі можливостей її застосування у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

Варто відразу ж зауважити, що серед дослідників відсутня термінологічна єдність у трактуванні поняття «групова навчальна діяльність». Так, естонські вчені на чолі з академіком Х.Й. Лійметсом дотримуються такого визначення групової діяльності: «це така побудова роботи, коли клас поділяється для виконання того чи іншого завдання на групи по 3-8 осіб, найчастіше по 4 особи. Завдання можуть бути для всіх груп даного класу однаковими чи різними. Групова робота характеризує безпосередню взаємодію між учнями, їхню спільну узгоджену діяльність» [7, с. 39-40].

На думку І. Б. Первіна, груповою роботою у процесі навчання можна вважати форму організації навчальних занять, за якої перед групою ставиться єдине навчально-пізнавальне завдання, виконання якого потребує об'єднання зусиль всіх членів групи. Така робота вимагає тимчасового поділу класу на підгрупи для спільного розв'язання певного завдання [5].

У публікаціях М. Д. Виноградової, І. Б. Первіна, В. В. Котова, І. М. Чередова крім поняття «групова навчальна діяльність» вживається ширше поняття, що охоплює фронтальну та групову діяльність – колективна пізнавальна діяльність. Однак О.Г.Ярошенко слушно акцентує увагу на тому, що соціально-психологічні дослідження малих груп не дають підстав для ототожнення цих термінів (група і колектив) [13, с. 59].

Огляд вітчизняної педагогічної літератури свідчить, що до середини 90-х років ХХ ст. у дидактиці було відсутнє поняття «мала навчальна група». Цю прогалину ліквідувала О.Г. Ярошенко, яка запропонувала визначення малої навчальної групи як стійкого і відносно стабільного об'єднання згуртованих єдиною метою осіб, які функціонують як єдиний суб'єкт дій і завдяки спілкуванню та співробітництву успішно розв'язують навчальні завдання. «За умови групового навчання, – зазначає О.Г. Ярошенко, – мала група учнів набуває статусу самостійної навчальної одиниці шкільного класу, отже, маємо справу з груповим суб'єктом діяльності» [13, с.27].

Значний внесок в обґрунтування дидактичних засад організації групової навчальної діяльності зробив естонський дослідник Х.Й.Лійметс, який провів одне з перших різнопланових досліджень його особливостей, що привернуло увагу науковців і практиків до цієї проблеми [7; 8]. Х.Й.Лійметс акцентував увагу на перевагах групової навчальної роботи і з'ясував умови її успішної організації: наявність в учнів навичок самостійної роботи; товариські взаємостосунки в групі; присутність у групі справжнього лідера, який здатний очолити групу і організувати її на виконання спільних завдань; знання педагогом внутрішньої структури класу та психолого-педагогічної характеристики кожного учня; відповідність ступеня складності завдань рівню навчальних можливостей учнів [7].

Заслугують на увагу конструктивні ідеї щодо організації групової навчальної діяльності, запропоновані В. В. Котівим [6]. Він досліджував питання об'єднання у групи малочисельного складу (ланки) учнів з різним рівнем навчальних можливостей, а також форми співробітництва у процесі групової діяльності. На думку дослідника, створення гомогенних малих навчальних груп з сильних, середніх або слабких учнів непродуктивне, оскільки не зміцнює, а навпаки, роз'єднує клас, породжує напружені взаємостосунки між учнями. Вчений не поділяє думки з приводу доцільності так званого змішаного принципу комплектування ланок, коли групову роботу доводиться виконувати учням з різко відмінними

рівнями навчальних можливостей. Він вважає, що за таких умов взаємодопомога підміняється односторонньою допомогою з боку сильних учнів [6, с. 42-43]. Посилаючись на ці висновки, вчений пропонує комплектувати групи за принципом відносної однорідності інтелектуального розвитку учнів таким чином, щоб групи складалися з сильних та середніх чи середніх та слабких школярів.

Дослідники вказують на значний розвивальний потенціал групової навчальної діяльності. Так, на думку О.І.Барменкової, групова форма навчальної діяльності має низку важливих переваг: сприяє посиленню мотивації навчання, вчить об'єктивно оцінювати себе й інших, підвищує діловий статус учнів у колективі, урізноманітнює заняття [1]. Працюючи в групі, учні виявляють мовну самостійність, можуть допомагати один одному, успішно коректувати висловлення співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Г.І. Нагорна досліджувала роль і місце групового спілкування під час навчання усного мовлення іноземною мовою [9]. На її думку, групова форма спілкування є необхідною у вивченні іноземної мови, оскільки передбачає навчання спілкуванню через спілкування. Під час групової діяльності створюються сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь, обміну знаннями. Групова форма спілкування сприяє підвищенню мотивації до навчання, зміцнює міжособистісні відносини і взаєморозуміння [9, с. 102].

Г.А. Цукерман на основі узагальнення результатів численних досліджень виокремив низку позитивних ефектів групової навчальної діяльності: зростає обсяг засвоєного матеріалу і глибина його розуміння; на формування понять, умінь, навичок витрачається менше часу, ніж при фронтальному навчанні; зменшуються деякі дисциплінарні труднощі (скорочується кількість учнів, які не працюють, не виконують домашніх завдань); учні одержують більше задоволення від навчання, знижується їх тривожність; зростає пізнавальна активність і творча самостійність учнів; зростає згуртованість учнів; змінюється характер взаємин між учнями; вони починають краще розуміти один одного і себе; зростає самокритичність: учні, які мають досвід спільної роботи, точніше оцінюють свої можливості, краще себе контролюють; учні, які допомагали в навчанні своїм товаришам, з більшою повагою ставляться до праці педагога; учні здобувають навички, необхідні для життя в суспільстві: відповідальність, такт, уміння спілкуватися з урахуванням позиції інших людей, колективістські мотиви поведінки; педагог одержує можливість реально здійснювати диференційований і індивідуальний підхід до учнів: враховувати їхні здібності, темп роботи, взаємну схильність при розподілі класу на групи, давати групам завдання, диференційовані за складністю, приділяти більше увагу «слабким» [12, с. 47].

Досвід групової взаємодії сприяє не тільки глибшому і точнішому розумінню суб'єктами навчання міжособистісних відносин, способів і стереотипів спілкування, мотивів поведінки, причин власних труднощів, але й корекції емоційного досвіду [20].

Про значний розвивальний потенціал групової (кооперативної) навчальної діяльності свідчать також дослідження зарубіжних педагогів і психологів [11]. Останнім часом зусилля багатьох зарубіжних дослідників спрямовуються на з'ясування ефективності методик кооперативного навчання, що розглядається як форма інтенсифікації навчального процесу. Посилення інтересу зарубіжних дослідників до групової навчальної взаємодії значною мірою пояснюється кризою традиційного навчання.

Прихильники групових форм навчання у Франції, ФРН, США вважають, що групові форми навчальної діяльності повинні займати 70-80% усього часу навчання. Педагоги-теоретики і практики вбачають чимало позитивного в навчанні у малих групах, оскільки воно ґрунтується на психологічних особливостях групової динаміки. Американські педагоги Р. Веллер, Д.Джонсон, Р.Славін та інші так описують переваги цієї методики: кооперативне навчання підвищує академічні успіхи, оскільки учні допомагають і підтримують один одного, а не конкурують між собою. Крім того, навчання у малих групах сприяє формуванню позитивної мотивації навчальної діяльності, стимулює розвиток мовлення, критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми, працювати в команді [16], [26], [30].

Аналіз літературних джерел дає змогу дещо виокремити три основні напрями досліджень розвивального потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології. До першого належать порівняльні дослідження співробітництва, суперництва й індивідуалізації в руслі соціальної педагогічної психології. Перші експерименти були проведені М. Дойчем, який уперше виділив три класичні типи навчальних умов (цілових структур, за термінологією автора): співробітництво, суперництво й індивідуальна робота. В основі їх розрізнення лежить співвідношення цілей учасників діяльності. Саме від цільової структури, вважав М.Дойч, залежить характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності один з одним і з викладачем. Нею визначаються також когнітивні й емоційні результати навчання. Крім співробітництва і суперництва М.Дойч виділив третю цільову структуру – індивідуалізацію, тобто такий тип навчальних умов, за якого студенти працюють індивідуально і досягають своїх мети незалежно один від одного.

На відміну від М. Дойча, Х. Келлі і Дж. Тібо [18], а за ними і ряд інших дослідників визначають тип навчальних умов на основі того, яким чином розподіляється кінцевий результат діяльності. Згідно Х.Келлі і Дж.Тібо, стимулом активності групи є винагорода. В американській школі в якості такого стимулу традиційно виступають оцінки. Розвиваючи погляди Х.Келлі і Дж.Тібо, Р. Уїлер і Ф. Райен [30] зробили припущення, що при зміні 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 в дослідженнях М. Дойча було виявлено вплив двох способів оцінювання на характер взаємин і засвоєння матеріалу в групах студентів. У половині груп система оцінок відповідала умовам суперництва, в іншій – умовам співробітництва. В другому випадку студенти однієї групи одержували загальну оцінку залежно від того, наскільки успішно вони провели аналіз і обговорення навчальної проблеми. 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.

Експерименти М.Дойча були повторені багатьма дослідниками як у лабораторних умовах, так і в умовах навчального закладу. 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» [17] і спільно з Р. Джонсоном у монографії «Навчання разом і поодиночі» [16]. Значна увага в 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. Підкреслюючи, що навичкам співробітництва необхідно спеціально навчати, Д. Джонсон і Р. Джонсон визначили кооперативні та комунікативні уміння, якими повинні володіти учні, щоб успішно співробітничати у навчанні. Авторами було виділено також когнітивні й афективні результати, яких можна досягти, будуючи навчання на основах співробітництва. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, навчальне співробітництво може організовуватися в двох основних формах: а) паралельна робота, коли всі члени групи виконують однакові завдання для досягнення спільної мети; б) поділ праці, за 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 [23] 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, у 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 емоційний аспект навчального процесу, підтверджують висновки Д. Джонсона і Р. Джонсона про надзвичайно позитивний вплив кооперації на психологічний клімат у навчальній групі, самооцінку суб'єктів навчальної діяльності тощо. Що ж стосується академічної ефективності співробітництва в порівнянні з конкуренцією й індивідуалізацією, то тут результати і висновки різних дослідників суттєво розходяться. Позитивний вплив навчального співробітництва на засвоєння матеріалу, як правило, виявляється в 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 [24]. Р. Славін з'ясував, зокрема, що співробітництво сприяє підвищенню успішності навчання, на протигагу конкуренції й 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 [24].

Другий напрям досліджень розвивального потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології становлять роботи з вивчення впливу різних способів групування суб'єктів учіння на розв'язання і перенесення способів розв'язання проблемних завдань. Перші спостереження з цієї проблеми було зроблено ще 20-30-х рр. XX ст. (Р. Біллер, Р. Хартілл і 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 в школах США, не впливає на підвищення успішності навчання. Подальші дослідження ставили метою визначити, який спосіб групування є оптимальним і яка порівняльна ефективність індивідуальної і групової навчальної роботи. Порівнювалася ефективність індивідуальної роботи і роботи в парах і четвірках, як однорідних, так і змішаних за статтю і здібностями [17], [19]. 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 [21], [28].

Пізніше вдалося визначити параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на 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 й 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 запитання, ніж інтроверти, і т.д. [29], [30].

Узагальнюючи результати цього напряму досліджень, можна сказати, що в 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.

Третій напрям досліджень розвивального потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології становлять роботи, спрямовані на розробку загальних методичних стратегій навчального співробітництва. Здійснювані у руслі цього напряму дослідження безпосередньо зорієнтовані на педагогічну практику і проводяться з метою обґрунтування й експериментальних перевірок різних форм навчання, заснованих на груповому співробітництві. Велика увага приділяється розробці різних варіантів взаємного навчання. Так, наприклад, К. Сміт [27] запропонував метод взаємного навчання, названий «навчанням у партнерстві». У перший день занять учням пропонується тест для визначення рівня їхніх знань з предмету. Залежно від результатів вони розділяються на пари «сильний – слабкий» або «середній – середній». Учителю пояснює, що кожен може працювати зі своїм партнером у будь-який час, якщо виникне необхідність. Заняття, як правило, починається з того, що учні обговорюють у парах усе, що вони не зрозуміли. Потім учитель відповідає на питання, з якими учні не впоралися самі. Далі заняття може проводитися будь-яким зручним для учителя способом, але при неухильному дотриманні двох правил: 1) учням дозволяється обговорювати з партнером навчальний матеріал тоді, коли вони вважають це необхідним; 2) учням виділяється час на уроці для обговорення нового матеріалу з партнером, якщо учитель вважає це доцільним. Зазначена методика була випробувана на матеріалі навчання математики в коледжі та в середній школі і дала позитивні результати.

Інший варіант взаємного навчання був запропонований С. Фрайзером [15]. У першій серії експериментів кожен студент семінарської групи коледжу одержував партнера з тієї ж групи. При цьому слабо встигаючі студенти об'єднувалися з більш успішними. Партнерів заохочували спільно готуватися до занять і контролювати роботу один одного, причому спільна робота повинна була відбуватися за межами аудиторії, а не під час навчальних занять. Як показало спостереження, партнери працювали разом над навчальним матеріалом у середньому всього 7 хв. на тиждень, однак експеримент дав позитивні результати. У другій серії експериментів порівнювалася успішність індивідуального навчання в групах по двоє, троє і четверо студентів. Ця серія підтвердила доцільність застосування взаємного навчання в коледжі. При цьому не було виявлено залежності між кількісним складом групи й успішністю навчання.

Автори виокремлюють два основні фактори, які, на їхню думку, сприяють успішності взаємного навчання: мотивуючий ефект спільного навчання з ровесниками і можливість обговорити матеріал з партнером, що сприяє його більш глибокому розумінню.

Оригінальні методики навчального співробітництва розроблені науковцями університету Джона Хопкінса [14], [25], [26]. Їхні автори вважають, що співробітництво може сприяти підвищенню успішності студентів лише в поєднанні з суперництвом. Однак поняття «співробітництво» вживається у цьому контексті не в своєму прямому значенні. Під ним розуміється така форма спільного навчання, коли студенти працюють індивідуально, але отримані ними оцінки йдуть у фонд команди, членами якої вони є.

Одна з методик групового навчання, розроблена в університеті Джона Хопкінса, була названа «учнівські команди». За цією методикою командні бали нараховуються на основі результатів контрольних робіт, які проводяться два рази на тиждень і виконуються індивідуально. Потім контрольні роботи однаково встигаючих студентів порівнюються між собою, і краща отримує максимальну кількість балів, незважаючи на кількість помилок у ній. У результаті кожен, навіть найслабкіший студент здатний принести максимальну кількість балів своїй команді. Таким чином, методика включає, на думку авторів, обидва компоненти, необхідні для підвищення успішності: співробітництво і порівняння з рівними, іншими словами, конкуренцію.

Однак, як уже зазначалося, співробітництво передбачає спільну роботу над виконанням навчального завдання, спілкування і взаємодію в процесі його розв'язання. Описана вище методика не відповідає цьому критерію. Крім того, викликає сумніви виховна доцільність оцінювання вищим балом поганих робіт невстигаючих студентів з тієї лише причини, що з усіх поганих робіт їхня була найкращою.

У зарубіжній педагогіці широко вивчаються можливості застосування навчального співробітництва у вищій школі. Зокрема, у дослідженнях Е. Маклінтока і Дж. Сонквіста [20] студенти коледжу в першій серії експериментів спільно готувалися до залікової контрольної роботи, у другій серії – виконували групове завдання, яке передбачало спільне написання реферату й одержання загальної оцінки. Як показали результати, спільна підготовка до контрольної роботи ніяк не позначилася на її результатах. Разом з тим колективно написані реферати були значно змістовнішими, ніж підготовлені індивідуально. При цьому груповий продукт часто був кращим, ніж можна було б очікувати від найбільш здібного студента в групі. Таким чином, як показав цей експеримент, групове рішення може бути кращим від індивідуального в тих випадках, коли роботу можна розділити на частини і застосувати розподіл праці.

Змістовний огляд способів організації навчального співробітництва у вищих навчальних закладах США і Великобританії поданий у книзі Дж. Раддака «Навчання через дискусію в малій групі» [22]. Основна увага в ній приділяється роботі семінарських груп у коледжі. При традиційному навчанні семінар веде викладач, який задає запитання, коментує, підводить підсумки, заохочує студентів до дискусії. В умовах навчального співробітництва картина істотно інша: викладач може взагалі не бути присутнім на семінарі або брати у ньому участь лише протягом деякого часу.

Сучасні дослідники виділяють три основні підходи до організації навчального співробітництва. Так званий синдикатний метод передбачає, що велика група студентів (як правило, цілий курс) розбивається на підгрупи по 4-6 осіб. Ці групи працюють протягом семінару, виконуючи визначені колективні завдання. Через якийсь час курс збирається разом для обговорення результатів роботи підгруп. Навчання за синдикатним методом передбачає дві стадії. На стадії дослідження члени синдикату працюють спільно над виконанням завдання. Викладач у цей час ходить по аудиторії, задаючи студентам запитання, які перевіряють, наскільки правильно вони зрозуміли проблему. Після виконання завдання студенти готують усний або письмовий звіт, який пропонується для групового обговорення. На стадії закріплення влаштовується спільне обговорення результатів роботи синдикатів або викладач узагальнює ці результати у своїй лекції. Потім цикл повторюється.

Засвоєння матеріалу під час застосування синдикатного методу характеризується деякими особливостями. По-перше, структура і обсяг навчального матеріалу визначаються лише в загальному вигляді, що надає студентам певну свободу дослідницької діяльності. Остаточні визначення даються викладачем на стадії закріплення. По-друге, студенти набувають досвіду активного співробітництва під час виконання навчального завдання, досвіду аналізу, класифікації та синтезу матеріалу, необхідного для виконання завдання. Відбувається не просте засвоєння готового, а активне формування думок і підходів, що сприяє розвитку самостійності суджень. Індивідуальне розуміння матеріалу збагачується думками і досвідом інших членів синдикату, що сприяє породженню нових ідей.

Інший підхід до організації навчального співробітництва в коледжі передбачає розподіл семінарської групи для виконання часткових завдань. Групова робота може займати частину семінару, весь семінар або навіть кілька занять підряд. Після цього кожна підгрупа ділиться з усією групою результатами своєї роботи. На відміну від синдикатного методу основна робоча одиниця тут – уся семінарська група, підгрупи організуються лише в разі потреби. Основні функції викладача полягають у тому, щоб підводити підсумки, давати необхідні роз'яснення, пропонувати і пояснювати нові завдання.

При третьому підході вся семінарська група проводить половину занять з викладачем, половину – без нього. При зустрічах з викладачем обговорюється робота, яку група виконала самостійно, і планується наступне самостійне заняття.

Дж. Раддак підкреслює, що в умовах сучасного навчання, орієнтованого на суперництво, навчати студентів співробітництва не менш важливо, ніж навчати конкретних знань. В її книзі подаються методичні рекомендації з організації співробітництва в підгрупах, правила ведення дискусії, а також

пропонується програма експериментального вступного курсу, спрямованого на навчання студентів співробітництва [22].

Як бачимо, проблематика навчального групового співробітництва викликає значний інтерес у закордонних дослідників. Більшість із них вбачає у навчальному співробітництві один з ефективних засобів формування навчальної мотивації студентів. Багато дослідників відзначають, що під час вибору форм навчання необхідно брати до уваги насамперед їхні емоційні результати, вплив на особистісний розвиток, формування мотиваційної сфери суб'єктів навчальної діяльності. У цьому відношенні форми навчального співробітництва значно перевершують традиційне навчання, яке має переважно індивідуальний характер.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що групова навчальна взаємодія має значні потенційні можливості щодо формування професійно важливих комунікативних умінь і розвитку навчальної мотивації студентів. Такі можливості забезпечуються: реалізацією природного прагнення суб'єктів навчання до спілкування та співробітництва (комунікативний мотив), стимулюванням взаємної пізнавальної активності в ситуації діалогічної взаємодії партнерів по спільному розв'язанню навчально-пізнавальних завдань (пізнавальний мотив), формуванням стосунків відповідальної залежності між студентами (мотив обов'язку); моделюванням типових комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності студентів (професійний мотив); створенням можливостей для індивідуалізації та самостійного вибору студентами рівня складності навчальних завдань (мотив досягнення); опосередкованим характером педагогічного керівництва групою (мотив самоідентифікації та забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі (мотив самодетермінації)).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених груповій навчальній діяльності, свідчить, що її застосування у вищих навчальних закладах може сприяти активізації пізнавальної діяльності, підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню умінь соціального партнерства, розвитку комунікативної компетентності. Навчання у малих групах сприяє також розвинути у студентів мовленнєвих і організаторських умінь, творчих здібностей, критичного мислення, креативності, уміння розв'язувати проблеми тощо.

Література

1. Барменкова О.И. Эффективные приемы обучения английскому языку: Пособие для учителя /О.И.Барменкова. – Пенза, 1997. – 128 с.
2. Буренкова О. М. Педагогические условия эффективности группового обучения в высших учебных заведениях США: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М.Буренкова. – Казань, 2000. – 18 с.
3. Галузьяк В. М. Групповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
4. Каждан И. И. Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И.Каждан. – Калининград, 1997. – 16 с.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
6. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: Пособие по спецкурсу / В.В.Котов. – Рязань, 1977. – 100 с.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й.Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 63 с.
8. Лийметс Х.Й. Место групповой работы среди других форм обучения / Х.Й.Лийметс // Советская педагогика и школа. – V. – Тарту, 1971. – С. 29-57.
9. Нагорная Г.И. Роль и место группового общения при обучении устной речи на иностранном языке // Состояние и перспективы реализации коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам. – Иркутск: ИГУ, 2000. – С. 100-105.
10. Фролова Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 1999. – 23 с.
11. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 149-156.
12. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
13. Ярошенко О.Г. Проблемы групповой навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К.: Станція, 1999. – 245 с.
14. De Vries D. L., Slavin R. E., Edwards K. J. Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games- tournament // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(3). – P. 356-362.
15. Fraser S. C. et al. Two, three or four heads are better than one: Modification of college performance by peer monitoring // J. Educat. Psychol. – 1977. – V. 69(2). – P. 101-108.
16. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
17. Johnson D. W. The social psychology of education. – N. Y., 1970. – 314 p.
18. Kelley H. H., Thibaut L. Group problem solving // Handbook of Social Psychology. V. 4. – N. Y., 1969. – P. 185-201.

19. Laughtin P. R., Doherty M. A. Discussion vs. memory in cooperative groups concept attainment // J. Educat. Psychol. – 1967. – V. 58. – P. 123-128.
20. McClintock E., Sonquist J. A. Cooperative task-oriented groups in a college classroom: A field application // J. Educat. Psychol. – 1976. – V. 68(5). – P. 588-596.
21. Peterson P. L., Janicky T. C., Swing S. R. Ability X treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches // Psychol. Abstracts. – 1982. – V. 68(2). – P. 43-75.
22. Rudduck J. Learning through small group discussion. – Guilford, 1979. – 137p.
23. 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.
24. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // Rev. of Educat. Res. – 1977. – V. 47. – P. 633-650.
25. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(4). – P. 532-546.
26. 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.
27. Smith C. C. Partner learning: Peer tutoring can help individualization // Educat. Leadership. 1977. V. 34. P. 361-363.
28. Webb N. M. Peer interaction and learning in cooperative small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(2). – P. 44-96.
29. Webb N. M. Student interaction and learning in small groups // Psychol. Abstracts. – 1983. – V. 69(5). – P. 11-24.
30. 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.

References

1. Barmenkova O.I. Effektivnyye priemy obucheniya angliyskomu yazyku: Posobiye dlya uchitelya /O.I.Barmenkova. – Penza. 1997. – 128 s.
2. Burenkova O. M. Pedagogicheskiye usloviya effektivnosti gruppovogo obucheniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyyakh SShA: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazan. 2000. – 18 s.
3. Haluziak V. M. Hrupoviy treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 203-210.
4. Kazhdan I. I. Formirovaniye didakticheskikh umeniy u budushchikh uchiteley nachalnykh klassov v gruppovoy forme obucheniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kaliningrad. 1997. – 16 s.
5. Kollektivnaya uchebno-poznavatel'naya deyatelnost shkolnikov / Pod red. I.B.Pervina. – M.: Pedagogika. 1985. – 144 s.
6. Kotov V.V. Organizatsiya na urokakh kollektivnoy deyatelnosti uchashchikhsya: Posobiye po spetskursu. – Ryazan. 1977. – 100 s.
7. Liymets Kh.Y. Gruppovaya rabota na uroke. – M.: Znaniye. 1975. – 63 s.
8. Liymets Kh.Y. Mesto gruppovoy raboty sredi drugikh form obucheniya / Sovetskaya pedagogika i shkola. – V. – Tartu. 1971. – S. 29-57.
9. Nagornaya G.I. Rol i mesto gruppovogo obshcheniya pri obuchenii ustnoy rechi na inostrannom yazyke // Sostoyaniye i perspektivy realizatsii kommunikativnogo podkhoda pri obuchenii inostrannym yazykam. – Irkutsk: IGU. 2000. – S. 100-105.
10. Frolova E. V. Formirovaniye umeniya organizatsii uchebnoy raboty s uchashchimysya v malykh gruppakh v razvivayushchem obuchenii u budushchikh uchiteley nachalnykh klassov: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Chelyabinsk. 1999. – 23 s.
11. Tsvetkova T.K. Issledovaniye uchebnogo sotrudnichestva v pedagogicheskoy psikhologii SShA // Voprosy psikhologii. – 1989. – №2. – S. 149-156.
12. Tsukerman G.A. Zachem detyam uchitsya vmeste. – M.: Znaniye. 1985. – 80 s.
13. Yaroshenko O.H. Problemy hrupovoi navchalnoi diialnosti shkoliariv: dydaktyko-metodychnyi aspekt. – K.: Stanitsa, 1999. – 245 s.
14. De Vries D. L., Slavin R. E., Edwards K. J. Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games- tournament // J. Educat. Psychol. – 1978. – V. 70(3). – P. 356-362.
15. Fraser S. C. et al. Two, three or four heads are better than one: Modification of college performance by peer monitoring // J. Educat. Psychol. – 1977. – V. 69(2). – P. 101-108.
16. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
17. Johnson D. W. The social psychology of education. – N. Y., 1970. – 314 p.
18. Kelley H. H., Thibaut L. Group problem solving // Handbook of Social Psychology. V. 4. – N. Y., 1969. – P. 185-201.
19. Laughtin P. R., Doherty M. A. Discussion vs. memory in cooperative groups concept attainment // J. Educat. Psychol. – 1967. – V. 58. – P. 123-128.
20. McClintock E., Sonquist J. A. Cooperative task-oriented groups in a college classroom: A field application // J. Educat. Psychol. – 1976. – V. 68(5). – P. 588-596.
21. Peterson P. L., Janicky T. C., Swing S. R. Ability X treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches // Psychol. Abstracts. – 1982. – V. 68(2). – P. 43-75.
22. Rudduck J. Learning through small group discussion. – Guilford, 1979. – 137p.
23. 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.

24. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // *Rev. of Educat. Res.* – 1977. – V. 47. – P. 633-650.
25. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes // *J. Educat. Psychol.* – 1978. – V. 70(4). – P. 532-546.
26. 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.
27. Smith C. C. Partner learning: Peer tutoring can help individualization // *Educat. Leadership*. 1977. V. 34. P. 361-363.
28. Webb N. M. Peer interaction and learning in cooperative small groups // *Psychol. Abstracts.* – 1983. – V. 69(2). – P. 44-96.
29. Webb N. M. Student interaction and learning in small groups // *Psychol. Abstracts.* – 1983. – V. 69(5). – P. 11-24.
30. 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.