

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ

В настоящее время в России вся система образования находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили и др.) и выдающихся практиков отечественной школы (А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ обучения. Обучение на основе сотрудничества является одним из подходов гуманизации образовательного процесса. Гуманистические подходы к образованию сильно разнятся, но им присущи общие акценты [1].

Первый акцент – большее внимание к мышлению и чувствам, чем к приобретению знаний, получению информации. В этом отношении гуманистический подход сильно отличается от традиционных подходов.

Второй акцент гуманистических подходов – формирование и развитие у детей позитивных Я-концепций, когда учитель «приглашает» учеников к взаимодействию, показывая им (любимым из множества способов), что они достойные, способные и самостоятельные, демонстрируя свои высоко позитивные чувства к ученикам.

Третий акцент делается на коммуникации, создании благоприятного психологического климата.

Гуманистический подход развивает личностно-ориентированную педагогику, цель которой – формирование личности, индивидуальности у учащегося, при одновременном развитии потенций ее коллективистической (общественной) направленности. Проблемы гуманизации современного образования активно занимают Л. А. Байкова, Л. Н. Куликова, Н. К. Сергеев, В. А. Слостенин и др.

В концепции образования РФ отмечается, что сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности.

Заметим, что сотрудничество – равнопартнерские отношения в деятельности – есть выражение личностно-ориентированного направления, основанного на личностно-деятельностном подходе как базисе организации образовательного процесса.

Согласно личностно-деятельностному подходу, личность формируется в деятельности, а деятельность детерминируется личностью [2]. В деятельности личность реализует общественные отношения, конституирующие саму личность, а также способность личности к саморазвитию, к целенаправленному формированию собственных качеств через регулируемые ею процессы деятельности, субъектом которых она выступает. В данном контексте особое значение имеет совместная деятельность, в которой участники выступают как со-субъекты [3] единой распределенной между ними деятельности, а также субъектами общественных отношений [4]. «Совместная деятельность в конкретной социальной системе детерминирует развитие личности, но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее развитие» [5, с. 41].

Чтобы эффективное общение, сотрудничество взаимодействие стало осознанной и неотъемлемой реальностью психолого-педагогического труда, важно не просто вводить в учебные планы педагогических вузов курсы, раскрывающие специфику педагогического общения, нужно, чтобы будущий педагог прошел в процессе обучения школу партнерского взаимодействия, «школу субъект-субъектных отношений». Такую школу обеспечивает образование, основанное на гуманистической парадигме, одним из подходов которой является научение на основе сотрудничества [4, с. 200].

Необходимо уточнить сущность основополагающего понятия. В словаре С. И. Ожегова, сотрудничать – значит действовать вместе, принимать участие в общем деле [6]. Но анализ проблемы сотрудничества по психолого-педагогическим источникам демонстрирует отсутствие однозначности в определении понятия «учебное сотрудничество», и это имеет свои объективные причины, связанные с ассимиляцией в понятийной системе педагогической психологии понятий других наук: философии, общей психологии, общей педагогики, социологии и т.д.

Изучением проблем сотрудничества в учебном процессе занимались И. П. Иванов, В. К. Дьяченко, В. В. Рубцов, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, В. В. Широкова и др. Эта проблема также широко изучается за рубежом в исследованиях таких специалистов по социальной психологии и педагогике, как

Л. Дойч, Д. Джонсон и Р. Джонсон, М. Монтейн, Р. Славин и др.

Анализ психолого-педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается с различных позиций. Можно выделить широкий спектр работ, посвященных сотрудничеству как 1) совместной деятельности учителя и учащихся или 2) учащихся друг с другом. Изучены различные условия формирования личности учащихся в условиях совместной работы.

Следует отметить, что «учебное сотрудничество» – не единственный термин, используемый исследователями для обозначения данной формы учебной работы (В. П. Панюшкин, Н. Э. Фокина, Г. А. Цукерман). Используются также следующие наименования: «совместная учебная деятельность» (В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Т. А. Матис), «совместная мыслительная деятельность» (А. К. Белоусова), «групповая работа» (Х. Й. Лийметс, И. З. Первин), «совместно-распределенная деятельность» (В. К. Дьяченко).

Более того, исследователь встречается с понятиями «групповое научение» (Р. Славин), «педагогика сотрудничества» (Ш. А. Амонашвили, Т. Н. Гончарова, В. Ф. Шаталов), «обучение в сотрудничестве» (Е. С. Полат), «научение вместе» (Johnson & Johnson), «учебное сотрудничество» (Г. А. Цукерман), «учебная работа в группах сотрудничества» (Е. Африна).

Объяснение такой неоднозначности мы видим в двойственной природе процесса обучения на основе личностно-деятельностного подхода, который рассматривается с позиции педагога (обучение как процесс преподавания) и с позиции ученика (обучение как процесс учения, научение).

Следовательно, целесообразно, с нашей точки зрения, разделить понятия «обучение на основе сотрудничества» и «учебное сотрудничество» («научение вместе»). Следует отметить, что термин «обучение в сотрудничестве» можно рассматривать в широком и узком смысле слова. В широком смысле слова это процесс, включающий в себя и деятельность педагога (преподавание), и деятельность учащегося (учение) в своей неразделенной совокупности. В узком смысле слова термин «обучение в сотрудничестве», на наш взгляд, характеризует учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую деятельность педагога и может обозначаться термином «педагогика сотрудничества» (Ш. А. Амонашвили, Т. Н. Гончарова, В. Ф. Шаталов и др.). А термин «учебное сотрудничество» характеризует именно совместную учебно-познавательную деятельность учащихся, которая в последнее время определяется как «учебная работа в группах сотрудничества» [7].

Если говорить о педагогике сотрудничества, то она раскрывается в векторе взаимодействия «педагог – ученик», при этом данное взаимодействие обязательно строится на основе S–S-отношений. Основная цель –

стимулирование и направление педагогом познавательных интересов учащихся. Отношение «педагог – ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик – приемник». Необходимы активность и взаимодействие обоих участников учебного процесса. Таким образом, взаимодействие в процессе обучения принимает форму сотрудничества.

С точки зрения гуманистических подходов к обучению для эффективного обучения и воспитания требуется активность самих обучающихся; учащийся должен быть активным участником процесса обучения. Взрослый, используя различного вида поддержки, должен направлять деятельность ученика в нужном направлении; предоставлять возможности для активной деятельности, осознавать оптимальный уровень трудностей заданий и знать реальный уровень способностей ребенка. Используя термин «учебное сотрудничество», мы как раз решаем вопрос об активности самого учащегося.

В качестве форм учебного сотрудничества Г. А. Цукерман [8] выделяет сотрудничество со сверстниками, сотрудничество с учителем, сотрудничество с самим собой.

Учебное сотрудничество со сверстниками – это деятельность, в которой безграничная помощь взрослого вредна, так как берет на себя рефлексивную часть работы. Результатом этой формы учебного сотрудничества является децентрация как способность строить свое действие с учетом действий партнера; понимание относительности, субъектности мнений; умение обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников совместного действия; инициативность как способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов; способность решать конфликты рационально. В учебной деятельности сотрудничество со сверстниками является существенным моментом самого процесса присвоения понятий, так как поляризация и координация точек зрения в группе являются способом определения границ применения каждого понятия, границ конкретного знания и незнания. Именно поэтому у учащихся, работающих в группах сотрудничества, рефлексивные способности формируются значительно более эффективно, чем у учащихся, осваивавших понятия только в ходе общеклассных дискуссий [8].

Более того, Г. А. Цукерман отмечает, что именно сотрудничество со сверстником является условием развития умения сотрудничать с педагогом. Ситуация учебного сотрудничества с педагогом возникает тогда, когда учитель предлагает учащимся решить задачу, но не дает готового образца ее решения. При этом педагог организует учебный материал таким образом, чтобы учащийся мог обнаружить причины своей неумелости, некомпетентности и указать их. Педагог вступает в сотрудничество с учащимся только по инициативе самого учащегося, по запросу конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой зап-

рос был сформулирован на языке содержания обучения [8]. Это, как нам видится, является существенным отличием педагогики сотрудничества, в котором инициатива принадлежит педагогу, и учебного сотрудничества, в котором инициатива принадлежит учащемуся. Умение учащегося вступать в отношения сотрудничества со сверстниками и педагогом становится условием формирования учащегося как субъекта учебной деятельности, способного к самообразованию и самовоспитанию.

Д. Джонсон [9] в своём исследовании называет пять важнейших элементов учебного сотрудничества, отличающих его от других форм групповой работы:

- 1) позитивное взаимодействие между членами группы;
- 2) индивидуальная и коллективная ответственность;
- 3) стимулирование тесного общения учащихся друг с другом;
- 4) приобретение учащимися навыков социального поведения, в частности навыки поведения в небольших коллективах;
- 5) «технология» совместной работы, ее организация, включающая обсуждение различных способов достижения целей, стоящих перед группой, и поддержание нормальных рабочих отношений.

Учебную деятельность в группах сотрудничества характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность, которая отсутствует при фронтальной и индивидуальной работе.

Таким образом, не всякая группа учащихся – это группа сотрудничества. Присутствие двух и более участников и задачи, которую им предстоит решить, еще не предполагает подлинной совместности, сотрудничества.

Основываясь на глубоком анализе теоретических положений и эмпирических исследований [10], мы считаем, что под учебным сотрудничеством (учебной работой в группах сотрудничества) следует понимать педагогический метод, базирующийся на взаимодействии учащихся в малых группах, при котором они самостоятельно или с помощью учителя устанавливают нормы общения и взаимодействия, выбирают направление своей работы и средства для решения общей задачи, несут ответственность за собственные успехи и успехи группы. Учебное сотрудничество предполагает такое взаимодействие участников, в ходе которого осуществляется интеграция индивидуальной учебной деятельности в более сложную структуру – общую психологическую систему, предполагающую производство общих для всех участников новообразований – мотивов, смыслов, целей, оценок. За этим стоит умение видеть позицию другого, оценивать ее, принимать или не принимать, соглашаться или оспаривать, а главное – иметь собственную точку зрения, отличать ее от другой, уметь ее обозначать. Особен-

ность сотрудничества проявляется в согласованном взаимодействии субъектов деятельности, включающем в себя взаимную поддержку, взаимопомощь, взаимную ответственность, сопровождающееся взаимными услугами и положительными эмоциями.

В соответствии с гуманистическим подходом к обучению педагоги являются людьми, облегчающими научение, а не дидактическими наставниками, они должны быть чуткими (сенситивными), заботливыми, искренними и эмпатичными, что обеспечивает развитие и самореализацию личности учащегося, раскрытие потенциала его индивидуальных возможностей.

Что касается позиции педагога в учебном сотрудничестве, то важно упомянуть, что учебные взаимодействия между педагогом и учащимися играют важную роль в организации учебного процесса в ситуации совместной деятельности. С учителем при такой работе постоянного прямого контакта нет; он включается в работу отдельных групп лишь в случае необходимости. Руководящая роль учителя осуществляется через устное или письменное руководство, которое дается до начала групповой работы.

Понятие «педагогика сотрудничества» и «учебное сотрудничество» – две стороны одной «медали» (процесса обучения), они не могут противопоставляться. Более того, мы считаем, что в процессе обучения, основанном на гуманистической парадигме, каждый педагог должен осуществлять педагогику сотрудничества. Учебное сотрудничество, во всех его формах, немислимо без организаторской и поддерживающей роли педагога-гуманиста.

С психологической точки зрения учебное сотрудничество предоставляет возможность каждому учащемуся, опираясь на его способности, интересы, субъективный опыт, реализовывать себя не только в познании, но и в социальном поведении, обеспечивая развитие коммуникативной компетентности личности.

Критика, звучащая в адрес гуманистически ориентированного образования, заключающаяся в слишком большом внимании к аффективному развитию личности и недооценке когнитивного развития, не относится, на наш взгляд, к методу учебного сотрудничества. Существует достаточная доказательная база того, что внедрение приемов учебного сотрудничества в образовательный процесс приводит и к повышению интеллектуальных показателей учащихся (Л. С. Выготский, 1978; А. В. Брушлинский, 1999; В. В. Рубцов, 1980; Г. А. Цукерман, 1993; Robert E. Slavin, 1995; Snow & Swanson, 1992 и др.) [2, 8, 9, 11, 12], повышению их академической успеваемости (Johnson & Johnson, 1994), и к формированию таких личностных характеристик, как установка на позитивное отношение к партнерам, к процессу взаимодействия как ценности (Kamps et al., 1998; Н. Н. Моисеева, 2007; В. В. Широкова, 2007 и др.) [11, 13].

## Литература

1. Зуробьян С. А. Учебное сотрудничество как средство повышения эффективности обучения слабослышащих учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
3. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–22.
4. Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества» // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 39–45.
5. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Язъ, 1992. 955 с.
7. Аفرин Е. Учебная работа в группах сотрудничества // Народное образование. 2006. № 5. С. 81–90.
8. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., Фрумина М. И., Чудинова Е. В. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. 1993. № 2.
9. Джонсон Д. Методы обучения: обучение в сотрудничестве: Пер. с англ. СПб., 2001.
10. Дзгоева Н. М. К проблеме исследования сотрудничества в психологии // Вестник университета управления. 2008. Вып. 5. С. 39–42.
11. Ги Лефрансуа Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 416 с.
12. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.
13. Широкова В. В. Как научить будущих учителей организации учебного сотрудничества // Высшее образование сегодня. 2007. № 7. С. 53–55.

Поступила в редакцию 12.09.2008

УДК 373.1

*О. Ю. Чаптыкова*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан

Изучение теории и практики профессионального самоопределения школьников свидетельствует о зависимости теоретико-методологических подходов к этой проблеме от социально-экономической и культурно-исторической ситуации в обществе.

Развитие профориентации в нашей стране вплоть до начала 1990-х гг. определялось, в первую очередь, социально-экономическими установками партийно-государственной системы. А сам процесс профессионального самоопределения рассматривался в узком смысле как подготовка к труду, причем подготовка к труду отождествлялась с самим трудовым процессом.

Кардинальные реформы государственной власти в 1990-е гг., деидеологизация общества, перестройка всех элементов общеобразовательной школы в соответствии с целевыми установками общества обусловили необходимость гуманизации образования, что повлекло за собой коренное обновление содержания, процесса и условий профориентации, ее нацеленность на саморазвитие и самоопределение учащихся. Личностно-нравственные проблемы профессионального самоопределения выдвигаются на первый план, становясь в немалой степени проблемами жизненного и личностного самоопределения. В это время формируется концепция профессионального самоопределения молодежи (В. А. Поляков, С. Н. Чистякова, 1993) [1], в которой обосновываются главные направления в развитии теории и практики профессиональной ори-

ентации молодежи, а само профессиональное самоопределение рассматривается как важная составная часть жизненного самоопределения, основополагающими в которой являются установки, ценностные ориентации, приобретаемые в подростковом и юношеском возрасте.

Принятие «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» послужило тому, что профессиональное самоопределение учащихся сегодня рассматривается в качестве одной из важнейших целей общеобразовательной школы.

Анализ социологической, педагогической и психологической литературы по проблеме профессионального самоопределения позволяет сформулировать понимание профессионального самоопределения школьников как сложного динамического процесса формирования личностью системы ценностных ориентиров своей будущей профессиональной деятельности, позволяющей выбрать свой жизненный и профессиональный путь в соответствии с личностными возможностями в конкретных социокультурных условиях.

Таким образом, профессиональное самоопределение не сводится к выбору профессии, а представляет, прежде всего, процесс непрерывного ценностного самоопределения, являющийся основанием этого