

**Ч. Майерс, Т.В. Джонс**

## **Кооперативные студенческие проекты**

Учение студентов становится активным, если мы, преподаватели, уступаем место в центре процесса нашим студентам и помогаем им брать на себя больше ответственности за учение. Тема данной главы – кооперативные студенческие проекты, они предоставляют преподавателю еще одну возможность стать постановщиком и режиссером процесса обучения своих студентов. Хотя это немного сложнее, чем при работе с неформальными малыми группами, разработка и составление планов для кооперативных проектов раскрывают богатство способов активного учения, предоставляя студентам интересные роли и задачи.

Прежде, чем изучать эти роли и задачи, необходимо уточнить терминологию. Хорошо известно, что среди некоторых сторонников активного обучения слова *кооперативное* и *сотрудничающее* по значению неодинаковы, хотя в литературе между ними часто не проводится четкого различия. Уважая споры о терминологии, нам не хотелось бы запутывать читателей нюансами различий, ибо у *кооперативного* и *сотрудничающего* обучения единый вектор. Термин *кооперативный* был избран под влиянием труда Роджера и Дэвида Джонсонов, он оказался полезным для описания и характеристики событий в кооперативных группах. Поэтому воздержимся от полемики об определениях и просто займемся *кооперативным обучением*. Термин *сотрудничающее* оставим для цитат тех авторов, которые предпочитают его.

### **Что происходит в кооперативных студенческих проектах**

С точки зрения результатов обучения, метод кооперативных проектов имеет определенную общность с методом работы в неформальных малых группах: учащиеся получают возможности (1) совершенствовать мышление в беседе и письме, (2) сверять собственные мысли с мыслями других, (3) давать оценку новым подходам и (4) совершенствовать навыки группового общения. Однако кооперативные проекты требуют от студентов практически применять позитивное взаимодействие и нести индивидуальную ответственность, уметь осуществ-

лять более сложную групповую активность. И, как ранее отмечалось, кооперативные группы заняты совместным трудом на протяжении более длительного периода, ряд недель и целый семестр идя к совместной цели. Эти группы могут вместе работать над такими проектами, за которые студенты получают общую оценку или ими может обеспечиваться обратная связь, акцентирующая внимание на индивидуальных проектах студентов. Важные черты, которые характеризуют кооперативные студенческие проекты в целом, в отличие от неформальных малых групп, таковы:

- Зависимость участников от группы как целого способствует успешному завершению задачи.

- Учитывая индивидуальность навыков, перед участниками можно ставить разные задачи, чтобы добиться вклада в групповой проект.

- Содержание учебной задачи может оказаться более сложным, и тогда группы могут собираться внеурочно, а не только по расписанию.

- Требуемые социальные навыки намного шире, чем просто слушание и запоминание. Здесь есть место для создания и получения положительной обратной связи, а также – для формирования навыков критики группового процесса как целого.

- Преподаватели выступают в роли соучеников или мастер-учеников, помогая группам удерживать направление, и предоставляя ресурсы для выполнения групповых заданий.

Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон, известные в ряде стран исследователи кооперативного обучения, выделяют пять главных составляющих, свидетельствующих в пользу кооперативных групп. Рассмотрим эти составляющие глубже и в оставшейся части раздела займемся их практическим применением.

1. *Позитивная взаимозависимость*. Студенты должны знать, что группа не сумеет справиться с задачей без вклада со стороны каждого ее члена. Иначе говоря, они должны либо «вместе утонуть, либо выплыть» (Johnson, Johnson, and Smith, 1990, p. 1). Позитивная взаимозависимость означает, что студенты, играя различные роли и выполняя различные задания, должны при реализации общей цели зависеть друг от друга. Преподавателям нужно подкреплять эту связь ясными групповыми инструкциями и групповыми вознаграждениями (Slavin, 1983, p. 439). Когда пози-

тивная взаимозависимость действует, то студенты делятся совместными ресурсами, оказывают друг другу поддержку и радуются общим успехам (Johnson, Johnson, and Johnson Holubec, 1990, p. 11).

2. *Индивидуальная ответственность.* Каждый студент должен нести ответственность за личный вклад в групповой проект. Преподаватели заботятся о том, чтобы выстроить главные указания для различных составных частей кооперативного проекта, назначить конкретные задания и сроки исполнения, обеспечить индивидуальную ответственность за групповые дела. Хотя в группах формируется свое самосознание и свои способы подкрепления индивидуальной ответственности (и мы желаем поощрить эти инициативы студентов), иногда преподаватель должен помочь в организации надлежащих последствий, чтобы никто не мог «проехаться» за счет работы других. Эта обеспокоенность реальная. Ради решения этой проблемы преподаватели каждые две недели предлагают заполнить анкеты самооценки, где студенты дают характеристику себе и остальным за вклад в общий проект. Для оценивания своей собственной работы, задают, например, такие вопросы: «Что конкретно я внес в этот кооперативный проект в его исследовательской, описательной и организационной части?» или «Справедливой ли была доля выполненной мной нагрузки?». Тщательно работая со структурой группы и инструментами оценки, строго распределяя индивидуальные роли и задачи, удается создать среду, где студенты быстро приходят к пониманию того, что для успеха группы нужно каждому стараться изо всех сил (Slavin, 1983, p. 441). Если же этого не происходит, то всегда может вмешаться преподаватель и выступить в качестве модератора.

3. *Взаимодействия лицом к лицу.* Огромным преимуществом подобного взаимодействия является процесс уяснения, который происходит, когда студенты рассказывают о своих подходах в решении задач и достижении целей. Обсуждение позволяет студентам разрешать возможные трудности. Группа получает ценную обратную связь и оказывает помощь проблемным студентам. Каждый студент должен иметь равную возможность воспользоваться вниманием группы в качестве форм проявления индивидуального мышления и подкрепления позитивной обстановки при взаимодействии лицом к лицу. Другая важная грань этих взаимодействий состоит в обеспечении членов группы возможностью поддержки и ободрения друг друга, обеспечивая при этом и ответственность каждого. Преподаватели, выступая ролевой

моделью, определенным образом формулируют вопросы на уроке, а также поддерживают студентов при уяснении ими причин своих тревог.

4. *Межличностные навыки в малых группах.* Мы не считаем, что изначально у студентов имеются все необходимые навыки групповой интеракции. Полезно давать им письменные указания (например, «Правила для авторов и читателей»), содержащиеся ниже в данной Главе), а также моделировать различные социальные навыки в собственном преподавании. Как заметил Харви Вайнер: «Без требующей согласованного учения задачи, которая объединяет групповую деятельность, студенты, собранные в группы, являются всего лишь сгруппированными студентами, а не сотрудниками» (Weiner, 1986, p. 55). Для осознания того, что именно они являются центром учебного процесса, студентам необходимо некоторое время, потому что они привыкли считать преподавателя подлинным источником познаний. Студентам надо учиться опираться друг на друга, поддерживать участие сверстников, и при этом не соглашаться и не «ставить на место», а активно слушать друг друга и предоставлять каждому возможность полновесного участия. Многие преподаватели, применяющие кооперативные стратегии, специально помещают в учебные программы задачи по формированию у студентов хороших межличностных навыков.

5. *Групповая работа.* Группам требуется, наконец, количественная характеристика успехов и неудач, чтобы научиться оценивать то, что они делали хорошо, а что – не столь хорошо. После недели, проведенной студентами в совместной работе в группе, преподавателям можно собрать всех и задать некоторые вопросы по оценке работы группы. Это позволяет группе отразить свое взаимодействие. Для этого на занятии группе предоставляют время, чтобы ответить на такие вопросы: «Какие индивидуальные дела стали полезным вкладом, а какие нет?», «Что надо нам изменить, чтобы улучшить работу в предстоящие недели?» либо «Каждый ли в полной мере вносит свой вклад в работу группы?» (Johnson, Johnson, and Johnson Holubec, 1990, p. 15). Работа преподавателей заключается в наблюдении за групповыми взаимодействиями и вмешательстве в эти взаимодействия, если становится ясно, что студенты самостоятельно выхода не найдут. На протяжении четверти преподаватели могут запланировать два-три групповых собрания для оценки продвижения.

### **На заметку преподавателю:**

#### **А он(а) свою работу не делает**

Новички, не знакомые с кооперативной группой, могут подумать, что нехорошо наговаривать или «доносить» на тех, кто не выполняет своей доли работы. Настроить студентов на позитивный лад по вопросам внутригрупповых обязанностей позволяет разговор об этих проблемах еще до начала работы группы. Студентам задают, например, такие вопросы: «Как вы поступите, если некто из членов группы не справится с выполнением своего задания по проекту на предстоящей неделе?», «Что делать, если кто-либо не вносит своего вклада в дискуссию малой группы?». На доске пишется перечень всех ответов. После этого следует помочь студентам выявить самые результативные из них и, очевидно, задаться вопросом: «Что сможем мы сделать, чтобы это помогло тебе внести вклад в задание предстоящей недели?» либо «Что ты думаешь об этом задании по чтению?» – этот подход будет более конструктивным, чем угрозы «сообщить преподавателю» или выставить на позор того, кто не участвует в общей работе.

Значительным преимуществом применения кооперативных проектов является то, что они способны создать атмосферу большей духовной общности в отличие от традиционных подходов, при которых студенты часто оказываются в конкурентной борьбе за обладание недостаточными ресурсами (например, хорошими оценками). Как предупреждают об этом Линда Скотт и Патриция Хеллер, конкурентная обстановка, чаще всего преобладающая на традиционно проводимых занятиях, «может затормозить учение у тех учащихся, например, женского пола или из категории национальных меньшинств, у кого не хватает уверенности в своих способностях» (Scott and Heller, 1991, p. 24). О том же самом говорит и возрастающий объем литературы, где подерживается применение кооперативного обучения для состава студентов из разных культур. Некоторые авторы полагают, что студенты латиноамериканской, американо-индейской, афро-американской культур, в которых культурные ценности и исторический опыт кооперации

занимают важное место, гораздо непринужденнее обучаются в кооперативных проектах, нежели в условиях традиционных конкурентных подходов (Vasquez, 1990; Little Soldier, 1989; Stikes, 1984). Как отмечали Барбара Л. Смит и Джин Т. МакГрегор, сотрудничающее обучение «располагает студентов к созданию более близкого отношения к другим студентам, ко всем преподавателям, к своим студентам и к своему учению» (Smith and MacGregor, 1992, p.11).

Многие взрослые студенты непринужденно входят в процесс кооперативного обучения, потому что в своей карьере они овладели уже кооперативными навыками. Конечно, более молодым студентам после завершения обучения эти навыки тоже понадобятся и, несомненно, они будут реализованы в личной карьере, но таким студентам в большей мере нужен начальный толчок, нежели студентам постарше (Sheridan, Bugne, and Quina, 1989, p. 51; Sharan, 1980, p. 249). Как пишет Кеннет Браффи: «Кооперативное обучение ставит выше планку сообразительности и изобретательности, о которых многие студенты в себе и не подозревали. И обучает оно эффективной взаимозависимости в мире, который в наше время требует более высокой кооперации и адаптивности, чем прежде» (Bruffee, 1987, p. 47). Всей душой соглашаясь с данным наблюдением, надо заметить, что начинающим бывает трудно интегрировать кооперативное учение в свои ожидания урочного учения. Если у групповых задач нет четкой организации, то студенты получают на занятиях мало конкретного о своем кооперативном обучении.

До того, как ввергнуть студентов в кооперативную деятельность, необходимо оценить ее сложность. Создание первичной структуры рабочих групп является непростой задачей для преподавателя. Но, как было нами сказано ранее, для организации работы кооперативных групп не требуется специальной подготовки преподавателя. Можно начать работу в неформальных малых группах, чтобы затем студенты переходили к групповым кооперативным задачам, идя от простого к сложному по структурной шкале.

### **Цели кооперативных студенческих групп**

Многие из первых трудов по кооперативному обучению имели место в сфере начального и среднего образования. Такие исследователи, как Джонсоны (Johnson and others, 1981) и Роберт Славин (Slavin, 1980, 1983) раскрыли суть кооперативного обучения и привели доказательства его большей эффективности в деле повышения успеваемо-

сти учащихся по сравнению с моделями традиционного обучения. Имеет место не только повышение навыков мышления, запоминания и припоминания, но также и развитие мышления высшего уровня (Johnson and others, 1981, p. 57; Sharah, 1980, 251).

**На заметку преподавателю:  
формирование успешной работы**

На первом же занятии с группой сотрудничества Лоринда Портер (Laurinda Porter) выделяет время для разговора о личном опыте групповой работы каждого студента. Она фиксирует следующие темы для обсуждения: (1) имеющийся опыт работы в кооперативных группах у студентов, их успехи и неудачи, а также (2) что еще могут использовать в работе новые группы для того, чтобы функционировать более эффективно. В процессе обсуждения личного опыта и рассмотрения потенциальных проблем у групп возрастает вероятность избежать распространенных опасностей, таких как непосещаемость, пассивность и личностные конфликты.

Ряд авторов указали на ценность кооперативных проектов в подготовке к «реальной жизни» (Bruffee, 1984; Sheridan, Byrne and Quina, 1989). Кооперативное обучение дает важнейшие социальные навыки и способствует становлению того важного социально-деятельностного аспекта научения, который Жан Пиаже рассматривал в качестве ключевого для мыслительных способностей. Наконец, Нэнси Шнидевинд и Мара Сапон-Шевин ярко показали, что у кооперативного обучения задачи конгруэнтны с целями мультикультурного воспитания (Nancy Schniedewind and Mara Sapon-Shevin, 1991).

Ясно, что кооперативное обучение в состоянии успешно реализовать ряд позитивных педагогических задач. Однако мы не можем здесь раскрывать содержание всей литературы о кооперативном обучении. Убеденные в его большой общей ценности, мы рекомендуем всем читателям, испытывающим желание познакомиться с углубленным анализом кооперативного обучения, содержательные материалы из *Selected Resources for Additional Reading*, а также из последнего исследования *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*

(Johnson, Johnson, and Smith, 1991). Здесь же мы остановимся лишь на практических аспектах применения студенческих кооперативных проектов. Кооперативное обучение – это педагогический метод с богатыми возможностями, но он требует от преподавателей тщательности в планировании. Если уделить должное внимание постановке конкретных целей в процессе применения метода кооперативных групп, то каждое занятие будет являться сосредоточием заразной атмосферы активности и подъема. Рассмотрим этот аспект более подробно.

Кооперативные студенческие проекты могут различаться и по их сложности, и по объему необходимого для выполнения времени. Конечные результаты этих проектов тоже различны. В курсе истории, к примеру, студентов можно закрепить в малых группах, попросив проанализировать данные переписей населения, занятого в сельском хозяйстве, с 1860 по 1880 годы. Одна группа может заняться поиском данных о том, какую роль играли женщины в землевладении, в фермерской деятельности; обобщение итоговой работы может осуществляться в форме групповой презентации. Студенты по курсу антропологии могут образовать малые группы по обеспечению отчетности на самых первых этапах создания завершающих исследовательских работ. Вот лишь некоторые примеры других целей, которые могут достигаться такими группами:

*Учебные группы.* В классах с большой численностью студентов преподаватели могут способствовать созданию постоянно действующих учебных групп, которые собираются после занятий для повторения и обобщения классного чтения, лекций и т. п. Недостаток учебных групп – преподавателям нельзя наблюдать за тем, насколько совершенна деятельность этих групп, а можно лишь давать приблизительные указания и стараться проводить время вместе, чтобы помогать группам в осознании степени эффективности их работы. Взрослым, приезжающим издалека, а также работающим студентам, которым бывает трудно посещать собрания группы во внеурочное время, преподаватели могут предложить провести собрание учебной группы сразу же после занятий.

*Итоговые кооперативные экзамены.* Многих преподавателей тревожит мысль о кооперативных итоговых экзаменах, потому что лишь традиционные испытания, по их мнению, могут гарантировать, что каждый студент сам выполнил свою работу. С другой стороны, если мы рассматриваем итоговый экзамен как средство *подкрепления* учения,



то так ли важно, что студенты сдали экзамен кооперативно? Принципиальным моментом является разбиение на малые группы, не более четырех-пяти человек в каждой, ибо более крупные группы медленнее находят согласованный ответ. Для работы над экзаменационным заданием группы можно посадить в разные места аудитории. Конечно, им понадобятся указания, благоприятствующие работе в тишине, чтобы не мешать другим группам.

*Кооперативные группы для совершенствования индивидуальной деятельности.* Хорошим примером здесь служат группы развития письма, которые находятся в гармонии с большей частью целей кооперативного обучения. Каждая группа состоит из пяти человек. Студент зачитывает свою работу перед группой и здесь же получает оценку того, насколько хороша эта работа. Каждый имеет возможность и послушать других, и зачитать свое, а затем учесть все мнения в своей работе и сдать преподавателю для индивидуальной оценки.

*Проекты, получающие групповую оценку.* В проектах работа в течение четверти протекает в составе такой же малой группы, затем окончательный проект сдается на групповую оценку. В течение четверти преподаватель может прибегнуть к ряду усложняющихся заданий. Решающими для успеха проектов с групповой оценкой являются четкие указания студентам, которым могут быть отведены разные роли. Обычно преподаватели часть каждой недели отводят для занятия в одной аудитории всех групп; преподаватель переходит из группы в группу, чтобы видеть, как идет работа над проектом. Студенты нередко выставляют друг другу оценки за индивидуальный вклад каждого, чтобы обеспечивать индивидуальную подотчетность.

Приведенные примеры показывают некоторые из конкретных форм, которые может принимать кооперативная работа групп. В пределах этой типологии возможно широкое разнообразие проектов. В следующей части этой главы будут рассмотрены конкретные модели по последним двум примерам и будет показано их возможное структурирование для наибольшего результата в обучении студентов.

### **Успешная структура кооперативных проектов: модели обучения**

Рассмотрим в данном разделе две конкретные модели, которые показывают не на уровне абстрактного разговора, а наглядно то, что требуется делать преподавателю, чтобы обеспечить наилучшую дея-

тельность кооперативной группы. Эти модели передают важность постановки задач и направляющих указаний преподавателя для успешного взаимодействия студентов.

### **Использование потенциала группы при написании индивидуальных проектов**

Вполне очевидны причины той гармонии, в которой кооперативные группы занимаются письменными работами. Написание работы осуществляется как обращение к определенной аудитории, и автор стремится быть понятым другими. Если группа верно структурирована, то студенты получают возможность увидеть как их слова будут восприняты с других позиций. Кооперативная работа – центральное звено в этом процессе, но конечный продукт, например, итоговая работа за триместр, обычно оценивается индивидуально.

В данном типе кооперативного проекта идет естественное формирование процесса позитивной интеракции. Студенты быстро приходят к осознанию того, что качество его письменной работы станет лучше, если узнать, что другие скажут о ней и воплотить замечание в дальнейших черновиках. Для начала преподаватели создают группы из четырех-пяти студентов, обычно неизменные по составу на весь семестр. Еженедельно задаются краткие доклады и выступления, а каждое занятие открывается короткой лекцией по конкретной проблеме письма. После этого студенты разбиваются на малые группы и зачитывают вслух свои работы. Они делают критические замечания о докладах друг друга на основе того, что было сказано преподавателем в лекции. Участвуя в данном процессе, студенты получают возможность:

- Услышать звучание собственного текста в исполнении другими.
- Оценить, насколько удалось довести содержание до других.
- Получить предложения по улучшению дальнейших черновиков.

Индивидуальная ответственность непосредственно встроена в письменные группы сверстников, потому что каждому хочется получить справедливую и полезную оценку написанного. Читая и разбирая написанное другими, студенты часто выявляют такие погрешности письма у себя, которых они ранее не замечали. Например, если студенты фиксируют, что сверстник в письме навязывает читателю свое мнение, то, обращаясь к собственным текстам, они также начинают замечать эту слабость. Студентам надо научиться обращению с такими замечательными вопросами: «Для какой аудитории это написано?», «Какое

знание предмета предполагается у читателя?», «Как быстрее изложить суть вопроса?»».

В группах развития письма важную роль играют навыки группового взаимодействия, но неверно предполагать, что формируются они интуитивно. Преподаватели должны давать полезные указания. Очень важным правилом является предоставление каждому студенту одинакового времени для зачитывания вслух своего произведения, а также наличие как положительных, так и отрицательных замечаний при его разборе. Ниже приведены указания из работы преподавательницы с двадцатилетним стажем Екатерины Уоррик, которые она применяет в малых группах по развитию письма. Предлагаемое ею служит иллюстрацией здравых основ позитивного взаимодействия и индивидуальной ответственности.

### **Правила для писателей**

- Попроси кого-то одного из группы зачитать вслух твою работу. Вслушайся в звучание собственных слов.
- Выслушай без возражений реакцию одноклассников на твою работу. Помни, что им хочется, чтобы ты общался более совершенно.
- Не спорь. Если тебя просят изъясняться яснее, то это не означает, что на тебя кто-то нападает. Выслушай то, о чем тебя просят. Высказывайся так, чтобы все поняли, что ты хочешь сказать.
- Не опускай руки из-за критических отзывов о твоей работе. Первые черновики почти всегда ужасные и требуют огромного труда. Это – твоя работа и качество ее тем лучше, чем полнее ты учтешь замечания товарищей.

### **Правила для читателей**

- Перед тобой уникальная возможность быть участником процесса учебного роста твоих товарищей. Это честь и привилегия. Береги ее и выступай осмысленно и уважительно.
- Выслушивая и реагируя, точно говори о воздействии чужих слов на тебя. Возникло у тебя волнение, смущение, обида, убеждение? Расскажи автору о том, как ты реагировал на его слова.
- Не спорь. Не обязательно соглашаться с тем, что пытается сказать другой человек. Если обоснованно полагаешь, что в тексте есть слабое место, скажи это. Но не противоречь только ради того, чтобы выразить свою точку зрения.

- Заметив технические ошибки (орфография, пунктуация, и т. д.), поставь значки на полях текста и передай автору после обсуждения. Групповое время лучше расходовать на такие составляющие, как организация, развитие мысли и эмоциональное содержание.

Уоррик составила эти указания для уроков по написанию сочинений, но нетрудно увидеть, что применимы они и в кооперативных проектах по другим предметам. Один из наших коллег-психологов формирует группы сотрудничества в последние четыре недели семестра так, чтобы дать возможность студентам обсудить и критически разобрать итоговые исследовательские работы каждого. Он сообщает, что качество студенческих работ заметно возросло, потому что студентам пришлось готовить черновики на четыре недели раньше срока и зачитывать затем их перед товарищами по учебе. Ведь так часто группам случается увязнуть в этом типе кооперативной работы из-за неспособности членов группы к конструктивной критике, а также к восприятию критики. Это относится к разным студентам – и пишущим группой передовую статью в газету, и создающим план маркетинга, и завершающим исследовательский проект по биологии. Вводя те или иные простые указания по взаимодействию, мы способны помочь студентам сформировать ценные навыки общения, необходимые им в течение всей жизни.

#### **На заметку преподавателю:**

##### **помочь группе увидеть то, чему они научились**

На многих своих занятиях Линда Скотт пользуется методами работы с кооперативными группами. Еженедельно она отводит время, чтобы помочь группам освоить собственную деятельность, и для этого раздает группам «начала предложений», как она их называет. Каждый студент может выбирать себе любые два понравившиеся начала. Выглядят они примерно так: «В последние две недели мной изучено...», «Меня разочаровало, что...», «До меня дошло то, что ...», «Меня удивило...». Затем студентов просят поделиться своими мыслями о том, как можно улучшить работу группы. А когда позволяет время, она выборочно вызывает отдельных студентов из разных групп для того, чтобы они рассказали, чему научились.

Прежде чем перейти к проектам, получающим групповую оценку, будет уместно сказать о численности кооперативных групп. Количественно состав неформальных малых групп может от недели к неделе варьироваться, потому что суть их задач нередко сводится к постановке вопросов, уяснению концепций, генерированию дискуссий. Но поскольку состав кооперативных групп остается неизменным в течение всего семестра, а содержание задач их оказывается наиболее взаимозависимым, то, необходимо отметить, что воздействие пропусков занятий студентами на весь проект в целом оказывается весьма существенным. Например, группы, состоящие менее чем из пяти студентов, при одном-двух отсутствующих срывают проект. А поскольку кооперативные группы также требуют исполнения студентами разных задач, то это означает, что численность групп иногда может достигать и более шести человек. Поэтому предлагается, чтобы в любом отдельно взятом кооперативном проекте принимали участие как минимум пять студентов.

### **Проекты, получающие групповую оценку.**

#### **Примеры на материале из различных предметов**

Оценивание усилий студентов в групповом проекте предполагает ряд задач. Особенность кооперативной работы группы заключается в том, что студенты получают групповую оценку за общие усилия. Этот тип кооперативной работы является для преподавателей самым обескураживающим и проблематичным. В нем есть элемент риска, потому что выставление единой для всей группы студентов оценки замахивается на неприкосновенность нашей священной коровы в академической жизни – на индивидуализм. Притом, что большинству студентов после колледжа предстоит совместная работа над проектами, а не конкуренция ради оценки. Вот что говорят специалисты: «Практика кооперативных учебных групп больше напоминает собой деятельность при реальной работе над решением задач, она позволяет студентам работать с более сложными и нередко более интересными задачами, не ощущая подавленности» (Johnson, Johnson, and Smith, 1991, p.7). Игра в крутой индивидуализм в учебной обстановке мало что дает студентам. Им нужнее практика и опыт работы в составе групп ради единых целей.

Приведем несколько примеров, которые демонстрируют конкретную пользу от проектов с групповой оценкой. Так, Шарон Бейли-Бок (Sharon Bailey-Bok), преподающая основы маркетинга, дает группам студентов задание придумать некий продукт и затем, создав план

маркетинга, представить его всем на занятии так, как это делается в компании перед советом директоров. Сроки проекта назначены на конец семестра, и он засчитывается как одна треть итоговой оценки студента; оставшаяся часть ее выводится по итогам индивидуального тестирования и оценок за решение задач. Бейли-Бок имеет богатые раздаточные материалы, которые придают структуру заданию, она предлагает различные роли на выбор для индивидуальной реализации таких стратегий как исследование, написание, а также планирование. В данном проекте две составляющих. В первой из них каждая группа из пяти-шести студентов готовит «бригадную работу», за которую выставляется 40 процентов оценки за проект. Во второй составляющей группы занимаются презентацией перед студентами, что составляет остальные 60 процентов, из которых половина выводится из оценок, данных товарищами по учебе. Данный проект начинается в начале семестра и создает студентам дополнительную мотивацию к посещению занятий и выполнению заданной работы с литературой, а для успешного выполнения проекта важно и то, и другое.

Розанна Росс (Roseanna Ross) в рамках своего курса «Межличностное общение в бизнесе и профессиональных сферах» предлагает своим студентам кооперативную работу по обучению некоторым концепциям своих товарищей по учебе. Примерно через три недели после начала четверти все вместе проводят «мозговой штурм» тех проблем (они кратко обозначены в ходе дискуссий либо в учебнике), которые студентам хотелось бы знать глубже, как, например, наставничество, сетевая деятельность, создание бригады. Общим голосованием отбираются пять ведущих тем, из которых каждый студент выбирает одну тему для исследования (при условии, что пять-семь студентов объединяются в группу для работы над темой); каждая группа получает три-четыре недели на исследование темы и подготовку презентации перед всеми. Росс при этом консультирует, подсказывая ресурсы и направление взаимодействия в группе.

Группы для работы встречаются в основном внеурочно, хотя и урочные часы тоже распланированы так, чтобы Росс могла всех посетить и проверить, как движется работа над групповыми проектами. Последние два занятия класса выделены для презентаций. Каждой группе предоставляется 45 минут, чтобы представить всем разработанную концепцию и поделиться той библиографией источников, которая была составлена в ходе работы. Затем весь класс получает пятнадцать минут

на то, чтобы задать вопросы и получить обратную связь. Все заполняют также оценочный бланк. Весь цикл работы под руководством Росс предусматривает практическое применение приобретенных в курсе навыков общения, принятие ответственности за обучение других, а также за привлечение не рекомендованных преподавателем источников, углубленно раскрывающих предмет исследования.

Весь процесс кооперативной деятельности по интенсивности не обязательно похож как другие из описанных нами; и удельный вес окончательной оценки студента не обязательно такой же значительный. В курсе «Рыбы Миннесоты» Чета Мейерса (Chet Meyers) студенты работают парами, они изучают рыбное хозяйство местного озера, составляют «индивидуальный профиль» лимнологических и биологических характеристик. Каждый студент предоставляет четыре-пять страниц текста, получаемая за эту работу общая оценка составляет 20 процентов будущей окончательной оценки.

На создание разумно построенных проектов уходит определенное время, но студентам такие формы деятельности нравятся. В атмосфере коллегиальности студенты чаще открыты для экспериментирования: пробуются новые идеи, выражаются различные точки зрения. Другим преимуществом кооперативных проектов выступает эффективность, с которой они предоставляют преподавателю возможности оценивания. Разбиение класса из тридцати человек на пять групп по шесть человек резко уменьшает количество итоговых работ, которые должны оцениваться.

### **Мысли в завершение**

Оба автора данного труда являются относительными новичками в области кооперативных проектов, но они в состоянии заверить, что этот метод обладает как проблемным содержанием, так и значительными достоинствами. На авторов произвели глубокое впечатление энтузиазм их более опытных коллег, та тщательность и вдумчивость, с которыми они разрабатывают успешно действующие кооперативные проекты. Кооперативные стратегии ярко отличают значимый аспект того мира, в который студентам предстоит войти после окончания учебы. Студентам необходимо научиться сотрудничать и нести ответственность за ту индивидуальную работу, которая является частью общей цели, и которая в будущем позволит судить о них как о профессионалах. Кооперативные проекты понижают уровень конкурентной напряженности,

готовой прорваться наружу на занятиях, построенных традиционным образом, а это негативно сказывается на всей учебной обстановке. В кооперативной атмосфере студенты разного этнического происхождения приобретают общую культурную ценность – сотрудничество. Таким образом, авторы предлагают преподавателям рассмотреть пути, которые позволят приступить к практическому изучению студенческих кооперативных проектов.

**Источник:** Mayers C., Jones T. B. Cooperative student projects / Promoting active learning: strategies for the college classroom. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1993. P. 74-88.

**Перевод:** Бенедиктов С.Б.