

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №2, Том 8 / 2020, No 2, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-2-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN220.pdf>

DOI: 10.15862/59PSMN220 (<http://dx.doi.org/10.15862/59PSMN220>)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Проненко Е.А., Цахилова К.О., Агасиян А.А. Технология совместного обучения как реализация совместной мыслительной деятельности: смысловые аспекты // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN220.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
DOI: 10.15862/59PSMN220

For citation:

Pronenko E.A., Tsakhilova K.O., Agasiyan A.A. (2020). The technology of collaborative education as the implementation of collaborative mental activity: semantic aspects. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN220.pdf> (in Russian) DOI: 10.15862/59PSMN220

УДК 37.015.31

ГРНТИ 15.81.21

Проненко Евгений Александрович

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
Академия психологии и педагогики
Старший преподаватель
Кандидат психологических наук
E-mail: pronenko@sfedu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6032-6059>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=977152

Цахилова Камилла Олеговна

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
Академия психологии и педагогики
Студент бакалавриата
E-mail: cahilova@sfedu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-631X>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1068411

Агасиян Ася Александровна

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
Академия психологии и педагогики
Студент бакалавриата
E-mail: agasiyan@sfedu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5144-7844>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1068423

**Технология совместного обучения
как реализация совместной мыслительной
деятельности: смысловые аспекты**

Аннотация. В статье рассматривается современная педагогическая технология совместного обучения. Совместное обучение начинает широко применяться в различных образовательных учреждениях по всему миру, в том числе в России. Обучение в рамках данной технологии предполагает совместное освоение обучающимися знаний в рамках изучаемых дисциплин. Актуальность использования технологии совместного обучения обуславливается возрастающей долей проектного обучения, командных проектов обучающихся при реализации

которых необходимо решить вопросы эффективной координации действий и глубокого усвоения знаний. Авторами осуществлен анализ понятия «совместного обучения», отличия от схожих форматов обучения, преимущества, недостатки и факторы успешной реализации технологии совместного обучения, представленные в зарубежных и отечественных работах. Новизна исследования заключается в рассмотрении формирования ситуации совместного обучения как этапов формирования совместной мыслительной деятельности. Учебная деятельность обучающихся в группах может быть представлена как их совместная деятельность, при этом при групповом и кооперативном обучении она может соответствовать только механическому объединению индивидуальных практических действий или совместной практической деятельности, в то время как совместное освоение знаний с погруженностью обучающихся в учебный процесс и взаимодействие друг с другом – этапу полноценной совместной мыслительной деятельности. Во втором случае деятельность обучающихся характеризуется высокой степенью интеграции действий и формированием общего смыслового фонда. В совместном обучении, представленном как совместная мыслительная деятельность становится возможным выявить специфические аспекты смысловой коммуникации обучающихся. В качестве таких аспектов авторами рассматриваются прежде всего смысловой диалог и образование межличностных смыслов деятельности. В заключении делается вывод о том, что понимание процесса совместного обучения как становления совместной мыслительной деятельности обучающихся и учет смысловых аспектов взаимодействия могут повысить эффективность реализации данной педагогической технологии.

Ключевые слова: совместное обучение; кооперативное обучение; совместная учебная деятельность; совместная мыслительная деятельность; общий смысловой фонд; смысловой диалог; смысловая коммуникация; межличностные смыслы

Введение

Совместное обучение (collaborative learning) – это педагогическая технология, которая, не являясь совершенно новой, соответствует тенденциям изменения современного образования. Речь идет о таких тенденциях как гуманизация образования: нацеленность на развитие личности и формирование навыков самостоятельного развития, а также проектное обучение, когда формирование знаний, умений и навыков происходит при реализации проектов, приближенных к реальной деятельности. Важным аспектом является то, совместное обучение представляет собой активную форму обучения, способствующую инициализации и активизации мыслительной и учебно-практической деятельности обучающихся. Это определяет использование совместного обучения в тех компонентах учебного процесса, где оправданы и необходимы активные методы обучения. Как указывает Г.М. Мандрикова, «этот метод сейчас широко применяется и в школьном и в вузовском обучении, поскольку, несомненно, подпадает под определение «активных форм» обучения» [1, с. 254]. В современных зарубежных работах отмечается, что совместное обучение все чаще используется в учебном процессе университетов для развития у студентов навыков командной работы и в целом является широко используемой технологией обучения [2; 3].

Особую значимость технология совместного обучения приобретает в образовательном процессе высших учебных заведений. В современном высшем образовании усиливаются тенденции перехода от классических форм обучения к проектным. Это является ответом на изменения рынка труда: (1) возрастает значение навыков командной работы; (2) в некоторых областях, например в сфере информационных технологий, начинают всё больше цениться не

отдельные специалисты, которых можно включить в существующие команды, а уже сформированные команды, способные предложить и реализовать тот или иной продукт. Таким образом, усиление использования совместного обучения в университетах вызвано тем, что современный выпускник должен не только обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и быть готовым включиться в командную работу, обучить при необходимости своих коллег и быть способным научиться у них.

Одновременно с практикой внедрения технологии совместного обучения в образовательный процесс осуществляются исследования, позволяющие выявить преимущества, недостатки и факторы, способствующие наилучшей реализации данной технологии [6–8].

Вместе с этим возникают вопросы, касающиеся возникновения «совместности» в группе обучающихся: каким образом они переходят от индивидуальных действий и индивидуальных мотивов к полноценной совместной учебной деятельности. Необходимость дальнейших исследований в данной области отмечают J. Zambrano, F. Kirschner, J. Sweller, говоря о том, что несмотря на все большую распространенность совместного обучения, факторы его эффективности до сих пор не ясны [3].

Одним из подходов для анализа технологии совместного обучения является рассмотрение ее реализации в рамках концепции совместной мыслительной деятельности, разрабатываемой в отечественной психологии (О.К. Тихомиров, С.М. Джакупов, А.А. Матюшкина, А.К. Белоусова и др.). Становление совместного обучения, представляющего собой, по сути, осуществление учебной деятельности группой обучающихся, имеет схожую динамику с этапами разворачивания совместной мыслительной деятельности [9]. Применяя положения концепции совместной мыслительной деятельности к ситуации обучения, С.М. Джакупов с соавторами используют понятие совместно-диалогической познавательной деятельности, что отражает сущность технологии совместного обучения и позволяет проводить ее анализ с этой позиции.

В работах, посвященных совместному обучению, часто можно встретить ссылки на дискуссии о том, чем «совместное» обучение отличается от «кооперативного» или группового [3; 10]. На наш взгляд, различия в этих формах обучения могут заключаться в степени сформированности совместной деятельности обучающихся. По мнению Д.А. Леонтьева, истинная совместная деятельность имеет общую мотивационную смысловую структуру для субъектов, вовлеченных в нее [11]. Такой взгляд на ситуацию совместного обучения позволяет раскрыть смысловые аспекты становления совместной учебной деятельности как вида совместной мыслительной деятельности.

Целью статьи является анализ элементов совместного обучения в современных отечественных и зарубежных научных работах и их рассмотрение с точки зрения развертывания совместной мыслительной деятельности с учетом смысловых аспектов.

Теоретическое обоснование

Подходы к определению совместного обучения

В нашей предшествующей работе мы касались вопроса определения совместного обучения и согласились с выводами С. Kaendler и соавторов о том, что «совместное обучение может быть определено как процесс совместной работы двух или более студентов для решения групповой задачи. Они могут достичь этого, делясь своими знаниями и, таким образом, вырабатывая общие позиции и объединяя знания» [12, с. 171]. Однако, направляющая роль преподавателя является одним из главных условий успешной реализации технологии

совместного обучения [12]. В этом контексте важный аспект раскрывает определение З.Т. Рахимова, он понимает под совместным обучением партнерскую образовательную технологию, «совместную организацию взаимодействия «педагог-студент(ы)», взаимное развитие в процессе обучения и совместного усвоения студентами знаний в коллективе» [4, с. 51]. А. van Leeuwen, J. Janssen полагают, что совместным обучением можно назвать такое учебное мероприятия, в котором задействованы два или более обучающихся, совместно достигающих общей цели обучения [13]. По нашему определению, «в технологии совместного обучения обучающиеся работают в небольших группах, чтобы обмениваться знаниями, вести диалог и создавать смыслы на основе своих новых знаний и опыта» [12, с. 171].

Отличия совместного обучения от «кооперативного обучения» и от группового обучения

Технология совместного обучения по своим задачам и формату близка к «кооперативному обучению», выделяемому отдельно в зарубежной литературе. Однако, по содержанию и способам решения задач данные образовательные технологии разнятся. «Кооперативное обучение» (cooperative learning) основывается на стратегиях сотрудничества, а именно на том, что члены группы должны разделять между собой полномочия и ответственность за групповые действия [3]. Несмотря на то, что данное положение применимо и для совместного обучения, различия кроются в том, как совершаются групповые действия: если совместное обучение включает в себя взаимное вовлечение участников в скоординированные усилия по совместному решению проблемы на каждом из этапов, то в «кооперативном обучении» работа осуществляется путем разделения труда между участниками, где каждый отвечает за свой вклад в общее дело в какой-то степени индивидуально и независимо [13].

С. Pang, J. Lau, С. Poh Seah, L. Cheong, A. Low предлагают придерживаться подхода, который определяет «cooperative learning» как структуру взаимодействия, предназначенную для облегчения достижения поставленной цели, а «collaborative learning» как философию взаимодействия [5]. Согласно С. Kaendler с соавторами, совместное обучение выходит за рамки кооперативного: в ситуации сотрудничества задача, стоящая перед группой, разделяется на отдельные подзадачи, которые выполняются каждым обучающимся отдельно, а затем их результаты объединяются для формирования итогового решения [10]. Эта структура решения задач может входить в совместное обучение, при этом «благодаря совместному наращиванию знаний, совместность больше, чем сумма его частей» [14, с. 203].

И кооперативное, и совместное можно отнести к образовательным технологиям партнерского типа, так как все они продвигают принципы взаимного единства членов пары и подгруппы, ответственности каждого члена за личный и групповой успех, организации совместной учебно-познавательной деятельности и общей оценки групповой и коллективной работы [4]. Однако совместному обучению присущи такие отличительные признаки, как «внимание к личности и индивидуальности, овладение готовыми знаниями и отказ от их перевоспитания, развитие самостоятельного и критического мышления» [4, с. 51], при этом достигается создание положительных отношений между участниками и благоприятная среда, основанная на взаимном равенстве.

Групповое обучение является более широким понятием. По нашему мнению, групповое обучение может быть рассмотрено как форма организации занятий, содержанием которого может выступать как кооперативное, так и совместное обучение. Однако, иногда в практике обучения может возникать путаница в этих понятиях, на которую указывает Г.М. Мандрикова, говоря о методе обучения в сотрудничестве, что «в российском образовании он также известен как групповое обучение, или обучение в группах, хотя не всегда совместное обучение можно приравнивать к работе в группах» [1, с. 254].

Преимущества совместного обучения

Совместное обучение часто превосходит индивидуальное с точки зрения успеваемости: студенты достигают более высоких результатов обучения и лучшего усвоения информации, применяя партнерскую технологию. Это объясняется тем, что наблюдаются частые случаи глубокого постижения материала, большая продуктивная деятельность, формирование высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей [1].

Педагогическая технология имеет также преимущество и в психологическом плане. Благодаря навыкам командной работы и умению приспосабливаться к новым быстро меняющимся условиям, формирующимся у студентов по мере преодоления препятствий в процессе совместного обучения, возникает чувство психологической стабильности и внутреннего комфорта [1], кроме того, вырабатываются навыки общения и межличностного взаимодействия [15].

Согласно J. Zambrano, F. Kirschner, J. Sweller, необходимо готовить студентов к групповой работе, поскольку это оптимизирует совместную когнитивную нагрузку с учетом эффекта распределения информации о заданиях между членами группы. Свои теоретические соображения авторы сопровождают отчетом об эксперименте, который показал, что группы с опытом совместной работы более эффективно справляются с поставленными задачами, чем группы, этого опыта не имеющие [3].

Недостатки совместного обучения

Совместное обучение является высокоэффективной технологией, но студенты часто сталкиваются с различными проблемами, такими как несправедливая рабочая нагрузка, распределяемая между членами, чрезмерно пассивные участники, которые не выполняют поставленных задач вовремя, и чрезмерно активные участники, которые не позволяют другим внести свой вклад в рабочий процесс [15].

Студенты высших учебных заведений делятся своим опытом совместного обучения и сообщают, что наибольшие трудности в такой практике доставляют: (1) сама организация групповой работы, (2) постоянное общение, (3) личные приоритеты и (4) внешние ограничения [15]. В такой технологии важны диалогическая познавательная деятельность, образующаяся с помощью активного общения, отказ от собственных желаний и принятие целей коллектива, взаимозависимость членов группы, готовность принимать во внимание все точки зрения и придерживаться общей позиции, что для многих студентов проблематично.

Факторы, способствующие успешной реализации технологии совместного обучения

В качестве дополнения к отмеченным выше условиям реализации технологии совместного обучения, рассмотрим факторы, без которых ее успешная реализация невозможна:

1. взаимодействие и взаимозависимость при выполнении группового задания, в последствие приводящие к высокому уровню интеграции индивидуальных действий [10];
2. продуктивное общение при групповой работе, осуществляемое при реконструкции целей, координации действий и образовании общих смысловых структур [14];
3. высокий уровень мотивации обучающихся к совместной учебной деятельности, повышающий производительность [15];

4. предварительное наличие у обучающихся «умения грамотно выражать свое мнение и готовности слышать мнение других» [12, с. 172];
5. высокий уровень осознания потребности в познании, повышающий качество обсуждений [2];
6. «готовность преподавателя находиться в роли фасилитатора активности групп» [12, с. 172], заключающаяся в отслеживании проблем, с которыми сталкиваются студенты, и оказании при необходимости педагогической помощи, не посягающей при этом на их свободу, с применением демократического стиля;
7. положительный настрой и позитивная самооценка обучающихся, стимулирующие командную работу [2].

Совместное обучение как форма совместной мыслительной деятельности

Совместное обучение может быть рассмотрено как совместная учебная деятельность обучающихся. Такой контекст открывает большие возможности для исследования различных аспектов совместного обучения как педагогической технологии, для понимания наилучших способов ее реализации, а также для нахождения оптимальных способов фасилитации активности обучающихся.

Можно предположить, что совместная учебная деятельность будет обладать качествами совместной деятельности, хорошо изученной в отечественной психологии. Одним из таких качеств является обусловленность совместной деятельности общением ее участников: «совместная деятельность – это не только конкретная деятельность двух или более людей, направленная на один предмет деятельности и осуществляемая ими совместно, она включает и особого рода отношения, определяемые характером деятельности» [16, с. 30]. Г.М. Мандрикова отмечает, что когда студенты начинают процесс совместного обучения, то «первоочередной задачей для них является не работа с информацией через сотрудничество, а просто *работа с человеком*» [1, с. 255]. Решающую роль общения для становления совместной деятельности отмечает Д.А. Леонтьев, говоря о том, что «включенные в нее субъект-субъектные взаимодействия (процессы общения) выступают формой координации ее участников и обеспечивают в конечном счете интеграцию индивидуальных действий, распределенных между ее участниками, в совместную деятельность» [11, с. 397].

С.М. Джакупов с соавторами, обобщая опыт отечественных психологов, замечают, что исследования, выполненные под руководством Б.Ф. Ломова, показали более качественную и количественную перестройку когнитивных процессов в условиях совместной деятельности и общения по сравнению с индивидуальной деятельностью [9]. В рамках развития концепции совместной мыслительной деятельности были выделены специфические ее формы в ситуациях обучения. Так, С.М. Джакупов разработал психологические основы концептуального представления о совместно-диалогической познавательной деятельности в процессе обучения, ключевым механизмом формирования которой является процесс взаимной реконструкции промежуточных целей познания партнерами, в ходе которых осуществляется реконструкция общей цели [9]. Важность понимания общей цели в рамках совместного обучения отмечается С. Pang с соавторами. По их мнению, сотрудничество предполагает скоординированную попытку взаимного обучения для достижения общего понимания целей, что отличается от явного разделения труда [5].

Таким образом, успешное протекание процесса общения участников совместного обучения является одним из важнейших условий реализации этой технологии. В процессе общения обучающиеся настраиваются на сотрудничество, координируют свои усилия,

реконструируют цели друг друга и общую цель обучения, происходит интеграция их индивидуальных действий. С.М. Джакупов с соавторами утверждают, что «понимание передачи и трансформации понятий в процессе общения субъектов в ходе обучения позволяет понять закономерности и принципы формирования целей и мотивов совместной деятельности, учет которых в процессе обучения создает необходимые условия для совместной работы» [9, с. 87]. Для практики реализации совместного обучения это означает, что преподавателю необходимо обращать внимание на то, как обучающиеся обмениваются понятиями, как преобразуется разговор об этих понятиях, из этого, в свою очередь, можно сделать вывод о динамике формирования и осознания общих целей и мотивов.

Следующим важным вопросом анализа совместного обучения, понимаемого как совместная учебная деятельность обучающихся, является вопрос о динамике и этапах преобразования такого рода деятельности. В данном контексте становится очевидным, что обучающиеся не могут сразу же после начала работы приняться за совместное обучение, качественно объединяя знания и вырабатывая общие позиции на высоком уровне. Совместная учебная деятельность неизбежно должна пройти ряд этапов своего становления.

С.М. Джакуповым были сформулированы этапы формирования совместной мыслительной деятельности: «индивидуальные практические действия – совместная практическая деятельность – псевдосовместная мыслительная деятельность – совместная мыслительная деятельность – псевдоиндивидуальная мыслительная деятельность» [17, с. 182].

Данная классификация видов деятельности позволяет по-новому взглянуть на различия между совместным, кооперативным и групповым обучением. Разница между ними может быть раскрыта через описание трансформации деятельности учащихся.

Групповое обучение не всегда может предполагать совместность деятельности. Обучающиеся могут быть разделены на группы, в которых им необходимо выполнить определенную учебную задачу. Однако они могут остаться на этапе индивидуальных практических действий или совместной практической деятельности, то есть выполнить только свою часть работы индивидуально или в группе, затем отдельные результаты механически объединить для получения оценки. Общение обучающихся может быть минимальным, соответственно, не запускается ключевой для совместной деятельности процесс реконструкции целей.

Кооперативное обучение соответствует более высокой ступени совместной деятельности, так как в группе обучающихся происходит не просто разделение труда, но и реализация стратегии сотрудничества, которая предполагает необходимость распределения полномочий и персональной ответственности за общий результат. При этом кооперативное обучение воспринимается как более удобный способ обучения, как структура взаимодействия, облегчающая для группы обучающихся достижение поставленной учебной цели.

При совместном обучении происходит качественное преобразование деятельности, обучающиеся выходят на уровень настоящей совместной мыслительной деятельности. Для практики обучения важно понимать, в чем заключаются наиболее важные отличия этого уровня от предыдущих.

Д.А. Леонтьев представил существенные отличия совместной деятельности от индивидуальной: «истинная же совместная деятельность не прибавляется к индивидуальной, а замещает ее. По своей структуре совместная деятельность аналогична индивидуальной; отличие же заключается в том, что в своих звеньях она распределена между двумя и более субъектами, у которых в этот момент нет никакой индивидуальной деятельности, отличной от деятельности, совместно распределенной между ними, со-субъектами они выступают» [11, с. 397–398]. Таким образом, можно сделать предположение, что и в настоящей совместной

учебной деятельности становится сложно отделить действия отдельных обучающихся от их общей работы над учебным материалом, так как становится неясно, совершал бы отдельный обучающийся такие же действия индивидуально или нет.

Признаками того, что в совместном обучении достигается уровень совместной мыслительной деятельности, являются:

1. выработка обучающимися общих позиций, которые не могут быть разделены на отдельные позиции;
2. создание новых общих смыслов, основывающееся на получаемых знаниях и опыте;
3. высокая степень вовлеченности участников в скоординированные усилия по совместному решению проблемы на каждом из этапов;
4. совместный результат оказывается больше по количеству и качеству, чем сумма отдельных действий обучающихся.

По мнению С.М. Джакупова с соавторами, в учебном процессе поэтапная трансформация деятельности до стадии совместной мыслительной деятельности обеспечивается структурой представленных интерактивных заданий [9], успех решения таких задач напрямую зависит от результативности других обучающихся. При этом, «элементы задачи должны быть взаимосвязаны между собой, побуждая участников группы также активно взаимодействовать друг с другом» [14, с. 201]. По мнению авторов, в результате формируется «общий фонд смысловых образований», то есть фонд образованных общих смыслов деятельности и общего понимания учебного материала.

Смысловые аспекты совместного обучения

Анализ смысловых аспектов совместной учебной деятельности представляет большой потенциал для реализации технологии совместного обучения. Данный анализ позволяет определить способы и механизмы достижения этапа совместной мыслительной деятельности, сделать их доступными как для преподавателей, так и для обучающихся.

А.А. Матюшкиной были выявлены этапы смыслообразования при решении творческих задач [18]. На первом этапе возникает первичный смысл, его источником служит столкновение с противоречиями свойств объекта задачи. На втором этапе происходит обогащение первичного смысла и его трансляция другим участникам группы, то есть один из участников предпринимает попытки донести до других возникший у него смысл. Через несколько циклов у участников происходит накопление знаний и понимание способов достижения цели. По мнению А.А. Матюшкиной, «испытуемые на этом этапе «согласовали» то, что они знают (систему значений) об объекте, и то, что каждый из них имеет в виду (систему индивидуальных смыслов), то есть образовался общий фонд смысловых образований» [18, с. 34]. Мы полагаем, что данные положения могут быть в полной мере применимы и для ситуации совместного обучения. В начале совместной учебной деятельности один из обучающихся находит некоторое противоречие между имеющимся у него уровнем знаний и условиями выполнения поставленной задачи. Он делится своими соображениями с другими обучающимися, которые также замечают это противоречие, обретающее теперь смысл и для них. Другие участники добавляют к общему обретенному смыслу свои взгляды, постепенно формируя общее понимание изучаемого предмета. Через некоторое время группа обучающихся создает как согласованный фонд знаний, так и систему смыслов, которые изначально были индивидуальными, но затем участники группы интегрировали их в свои ценностно-смысловые сферы и образовали общее смысловое пространство.

Наметившиеся тенденции к внедрению групповых, проектных форм обучения свидетельствуют о том, что в формирующемся сегодня образовательном пространстве акцент делается не только на усвоение информации или знаний, но и на развитие самостоятельного мышления, которое поддерживается активным диалогом участников образовательного процесса. Совместное обучение невозможно реализовать без качественного диалога между обучающимися, коммуникация является фундаментальным аспектом сотрудничества в обучении. Представления С.М. Джакупова о становлении совместно-диалогической познавательной деятельности в процессе обучения согласуются с представлениями о смысловой коммуникации в процессе обучения, о смысловом диалоге.

Согласно И.В. Абакумовой, Л.Ц. Кагермазовой, П.Н. Ермакову, смысловые коммуникации являются важным компонентом педагогической коммуникации, они понимаются авторами как ценностное взаимодействие, которое «предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной учащимся в систему своего жизненного опыта» [19, с. 74].

Диалог обеспечивает формирование межличностных смыслов и процессы общения, которые способствуют повышению уровня совместной учебной деятельности в образовательном процессе.

В данном случае речь идет не о схематичном, заранее подготовленном диалоге только о предмете обучения, а о развивающемся сложном процессе, где общение обучающихся скорее напоминает «качели», нежели «контакт масок» с заранее заданными позициями. Такой диалог характеризуется асимметричностью психологических позиций, неравновесностью психологических состояний его участников, акцентом на жизненные и личностные смыслы обучающихся, он способствует активной выработке первичных смыслов и их обогащению в совместной мыслительной деятельности.

По мнению П.Н. Ермакова, И.В. Абакумовой, А.А. Осиповой, «смысл, порожденный событием, а, следовательно, в условиях, как правило, контактной, диалоговой деятельности индивидуумов, сам способен творить события как предметного, «вещественного», так и духовного порядка. Смысл как механизм, регулирующий жизнедеятельность человека, осуществляет и регуляцию его творческой, созидательной деятельности. В этой роли он может быть использован в учебном процессе практически в неограниченных пределах» [20, с. 47]. Исходя из этого, учет смыслов обучающихся при реализации совместного обучения и создание условий для развертывания смыслового диалога могут существенно повысить творческую составляющую данной технологии и ее продуктивность с точки зрения целей обучения.

Понимание смысловых аспектов совместного обучения позволяет вывести его на новый уровень реализации, существенно увеличить влияние на личность обучающихся. Если обучающиеся будут в процессе совместного обучения обращаться к своим актуальным ценностям и смыслам, то и сам процесс обучения, и изучаемые предметы обретают для них личностный смысл, что может существенно повысить их вовлеченность в образовательный процесс в целом. Кроме того, совместное обучение предполагает большую долю самостоятельности обучающихся при консультирующей, фасилитирующей роли преподавателя. Смысловый диалог между самими обучающимися может помочь им поддерживать общность и совместность даже без присутствия преподавателя.

Таким образом, раскрывается потенциал совместного обучения для формирования не только знаний, умений и навыков, но и личности будущего специалиста.

Заключение

Обобщая проведенный анализ, можно выделить ряд аспектов технологии совместного обучения, повышение качества которых будет способствовать повышению эффективности данной технологии.

1. **Общение обучающихся в рамках совместной работы.** Г.М. Мандрикова отмечает, что среди преподавателей присутствует мнение, что работа в группах – «это болтовня студентов, перемежающаяся чтением текстов и рисованием схемок-картинок» [1, с. 55]. Однако, качественное общение, даже не по теме изучаемого предмета, обеспечивает координацию и интеграцию действий, реконструкцию целей друг друга и общей цели, поэтому преподавателю для реализации совместного обучения важно поддерживать высокий уровень общения. Критериями качества общения выступают его насыщенность актуальными смыслами обучающихся, уровень открытости диалога и ценностной коммуникации.

2. **Уровень совместности деятельности.** По нашему мнению, результативность обучения в группах зависит от того, на каком уровне совместности деятельности находятся обучающиеся и насколько этот уровень соотносится с целями обучения. Преимущества совместного обучения могут быть в полной мере раскрыты только на уровне совместной мыслительной деятельности. Для этого преподавателю необходимо повышать и поддерживать уровень совместности деятельности обучающихся: стимулировать интеграцию индивидуальных действий в единую деятельность, помогать выработать общие позиции и общее понимание, повышать чувство личной ответственности за общий результат, использовать интерактивные задания, в которых одни обучающиеся будут зависеть от результатов других.

3. **Уровень смыслообразования и насыщенности смыслами.** Степень активности возникновения и обогащения первичных смыслов зависит от того, в какой мере обучающиеся находят личностные и жизненные смыслы в учебной деятельности. Поддержка смысловой коммуникации и открытого диалога будет способствовать активизации созидательной деятельности обучающихся и трансформации их ценностно-смысловой сферы.

Вывод

Тенденции изменения современного образования позволяют прогнозировать увеличение доли проектных, командных форм обучения. Для их эффективного воплощения в практике учебного процесса необходимы современные педагогические технологии, одной из которых является технология совместного обучения. Проведенное исследование позволило выявить некоторые психологические основания этой технологии в плане становления «совместности» и смысловой насыщенности для обучающихся. Дальнейшие исследования, в том числе эмпирического характера, помогут уточнить выдвинутые предположения и способствовать повышению эффективности технологии совместного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мандрикова Г.М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 254–258.
2. Curşeu P.L., Chappin M.M.H., Jansen R.J.G. Gender diversity and motivation in collaborative learning groups: the mediating role of group discussion quality // Social Psychology of Education. 2018. Vol. 21. P. 289–302. DOI: 10.1007/s11218-017-9419-5.
3. Zambrano J., Kirschner F., Sweller J. et al. Effects of group experience and information distribution on collaborative learning // Instructional Science. – 2019. Vol. 47. P. 531–550. DOI: 10.1007/s11251-019-09495.
4. Рахимов З.Т. Эффективность использования технологии совместного обучения в образовательном процессе // Вестник науки и образования. 2019. № 4–1 (58), С. 50–54.
5. Pang C., Lau J., Poh Seah C., Cheong L., Low A. Socially challenged collaborative learning of secondary school students in Singapore // Education Sciences. 2018. Vol. 8, Issue 1. P. 1–10. DOI: 10.3390/educsci8010024.
6. Strijbos J.W., Fischer F. Methodological challenges for collaborative learning research // Learning and Instruction. 2007. № 17(4). P. 389–393.
7. Zheng B., Niiya M., Warschauer M. Wikis and collaborative learning in higher education, Technology // Pedagogy and Education. 2015. № 24:3. P. 357–374. DOI: 10.1080/1475939X.2014.948041.
8. Calvani A., Fini A., Pettenati M., Sarti L., Masseti M. Design of Collaborative Learning Environments: bridging the gap between CSCL theories and Open Source Platforms // Journal of e-Learning and Knowledge Society. 2006. № 2. DOI: 10.20368/1971-8829/701.
9. Jakupov S.M., Tolegenova A.A., Zhubanazarova N.S., Toksanbaeva N.K., Jakupov M.S. From the conceptual ideation theory on joint-dialogical cognitive activity // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6, Issue 4. P. 82–93. DOI: 10.11621/pir.2013.0407.
10. Kaendler C., Wiedmann M., Leuders T., Rummel N., Spada H. Monitoring Student Interaction during Collaborative Learning: Design and Evaluation of a Training Program for Pre-Service Teachers // Psychology Learning and Teaching. 2015. Vol. 15, Issue 1. P. 44–64. DOI: 10.1177/1475725716638010.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
12. Агасиян А.А., Цахилова К.О. Технология совместного обучения: условия реализации // Молодежь и XXI век – 2020: материалы 10-й Международной молодежной научной конференции (19–20 февраля 2020 года). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. С. 170–173.
13. van Leeuwen A., Janssen J. A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education // Educational Research Review. 2019. Vol. 27. P. 71–89. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.02.001.
14. Проненко Е.А., Беликова М.Е., Цахилова К.О. Совместная мыслительная деятельность как психологическое основание групповой работы студентов //

- Интеграция наук – 2020: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2020. С. 199–206.
15. Weinberger A., Stegmann K., Fischer F. Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment // *Learning and Instruction*. 2007. Vol. 17, Issue 4. P. 416–426. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.03.007.
 16. Проненко Е.А. Психологические особенности смыслообразования и формирования межличностных смыслов в ситуации командного взаимодействия: дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2019. 179 с.
 17. Джакупов, С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2008. № 2. С. 180–188.
 18. Матюшкина А.А. Особенности смыслообразования в совместном решении творческих задач // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2017. № 2 (43). С. 27–38.
 19. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Ермаков П.Н. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса. М.: КРЕДО, 2016. 234 с.
 20. Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Осипова А.А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления. М.: КРЕДО, 2016. 274 с.

Pronenko Evgeny Aleksandrovich
Southern federal university, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: pronenko@sfnedu.ru

Tsakhilova Kamilla Olegovna
Southern federal university, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: cahilova@sfnedu.ru

Agasiyan Asya Aleksandrovna
Southern federal university, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: agasiyan@sfnedu.ru

The technology of collaborative education as the implementation of collaborative mental activity: semantic aspects

Abstract. This article discusses the modern pedagogical technology of collaborative education. Various educational institutions around the world, including Russia, starts using collaborative education. Learning in terms of this technology involves collaborative knowledge deepening by students in the scope of the studied disciplines. The relevance of collaborative education technology use is determined by the increasing project-based learning part and students' team projects in the implementation of which the issues of effective coordination of actions and deep knowledge acquisition need to be solved. The collaborative education concept, differences from similar learning formats, advantages, disadvantages, and factors of the successful collaborative education technologies implementation presented in foreign and national works were analyzed by the author. The study novelty consists in the collaborative education situation formation as formation stages of collaborative mental activity. students Learning activities in groups can be represented as their collaborative activities, but at the same time in-group education and collaborative education, it can only correspond to a mechanical combination of individual practical actions or collaborative practical activities, while the collaborative knowledge deepening with the immersion of students in the educational process and the interaction with each other, correspond to the full-fledged collaborative mental activity stage. In the second case, students' activities are characterized by a high degree integration actions and the general semantic fund formation. With co-education, presented as a collaborative mental activity, it becomes possible to identify specific aspects of students' semantic communication. As such aspects, the authors primarily consider semantic dialogue and the interpersonal meanings activity formation. It is concluded that understanding the collaborative education process as the students' collaborative mental activity formation and taking into account the semantic interaction aspects can increase the implementation effectiveness of this pedagogical technology.

Keywords: collaborative education; cooperative learning; collaborative educational activity; collaborative mental activity; general semantic fund; semantic dialogue; semantic communication; interpersonal meanings