

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/87PDMN220.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Лихачева Е.А. Возможности коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN220.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Likhacheva E.A. (2020). Opportunities for collectively distributed interaction in stimulating student learning activities. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN220.pdf> (in Russian)

УДК 378

ГРНТИ 14.35.07

Лихачева Екатерина Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», Саранск, Россия
Соискатель кафедры «Педагогика»
E-mail: eklezzz@ya.ru

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=652591

Возможности коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов

Аннотация. В статье анализируются возможности коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов. Целью статьи является – показать перспективность использования коллективно-распределенного взаимодействия в образовательном процессе вуза.

В исследовании использовались теоретические методы (анализ, систематизация и обобщение научной литературы), изучение опыта передовых педагогов и анализ результатов собственной педагогической деятельности.

В высшей школе существуют различные формы организации и стимулирования учебной деятельности студентов. В результате данного исследования автором показано преимущество коллективно-распределенного взаимодействия для решения указанной задачи. Представлены примеры использования коллективно-распределенного взаимодействия в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Сущность коллективно-распределенного взаимодействия как средства стимулирования учебной деятельности студентов раскрывается при условии их включения в совместную деятельность, в которой они ставят и достигают общие цели, распределяют обязанности, последовательно и в сотрудничестве выполняют действия и операции, оценивают результаты. Использование коллективно-распределенного взаимодействия позволяет педагогу решить проблемы, связанные с процессом обучения, а именно: развитие мотивации учебной деятельности, поддержание и актуализация интереса к изучаемым дисциплинам, совершенствование учебных действий (поиск, обработка, анализ учебного материала, его анализ и т. п.), формирование саморегуляции и оценки индивидуальных и коллективных результатов.

Представленные в данной статье результаты исследования являются частью диссертационного исследования автора. Обнаружено, что коллективно-распределенное

взаимодействие обеспечивает процессы целеполагания, коммуникации, взаимопонимания, оценки и самооценки, рефлексии учебной деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие; коллективно-распределенное взаимодействие; учебная деятельность; студент; педагогическое стимулирование; психолого-педагогические дисциплины

Введение

Современные изменения в экономической, политической, социальной и других сферах, происходящие в последние десятилетия в нашей стране, предъявляют все более высокие требования к интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию человека, уровню его общей культуры. В современном обществе наиболее востребованными оказываются такие качества как обучаемость, стремление к самообразованию и постоянному профессионально-личностному росту, способность к саморегуляции и организации своей деятельности, умение «идти в ногу со временем», т. е. добывать и использовать новые знания в профессиональной деятельности. Эти качества приобретаются изначально в учебной деятельности, однако они не формируются у обучающегося в полной мере на уровне общего образования, поэтому продолжают развиваться и совершенствоваться в условиях дальнейшего профессионального образования. В связи с этим актуальным становится стимулирование учебной деятельности обучающихся на уровне среднего профессионального и высшего образования.

Педагогическое стимулирование учебной деятельности – это целенаправленное воздействие педагога на компоненты учебной деятельности обучающихся посредством стимулирующих действий, специально подобранного комплекса стимулов, методов обучения для достижения цели и задач обучения.

Современные вузы используют большое количество как традиционных, так и инновационных методов, форм и средств стимулирования учебной деятельности (самостоятельная работа, балльно-рейтинговая система оценивания, постоянный мониторинг, повышение стипендии, использование преподавателями современных интерактивных, информационных технологий и др.). Однако, постоянно изменяющаяся образовательная среда требует непрерывного поиска и использования новых средств, одним из которых является коллективно-распределенное взаимодействие.

Теоретические основы исследования коллективно-распределенного взаимодействия представлены в работах А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко, В.В. Рубцова, В.А. Слостенина, Г.А. Цукерман и др. В последние десятилетия обращают на себя внимание работы, в которых раскрыты возможности коллектива как стимула развития личности и деятельности (Г.С. Вяликова, С.В. Евтушенко, Т.Б. Захараш, С.С. Куклина, Е.И. Сахарчук и др.).

Как справедливо отмечает В.А. Слостенин, только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия «возможно гармоничное развитие личности. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремления учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения» [1, с. 145].

Е.В. Бережнова отмечает, что «сущность процесса образования составляет взаимодействие преподавателей и студентов, обусловленное содержанием образования. Это

главное, что происходит в разных организационных формах в стенах университета, и от этого взаимодействия будет зависеть дальнейшая судьба высшей школы» [2, с. 25]. Взаимодействие преподавателя и обучаемого создают предпосылки для учебных и личностных достижений последнего, и в целом влияет на успешность обучения [3].

Двусторонняя активность преподавателя и учащегося наиболее полно определяется термином «педагогическое взаимодействие», «включающее в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение обучающимся, собственную активность обучающегося, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя» [4, с. 166]. От согласованности данного взаимодействия зависит эффективность и качество обучения, а именно: активизация познавательной деятельности, систематизация работы над изучаемым материалом, ориентация на развитие самостоятельной учебной деятельности и оперативное руководство педагогом процесса усвоения учебного материала учащимися [5].

Коллективно-распределенное взаимодействие предполагает взаимодействие не только в системе «обучающий-обучаемый», но и в системах «обучаемый-обучаемые», «обучаемые-обучаемые» за счет совместной постановки цели предстоящей деятельности, влияния друг на друга при формировании мотивации совместной деятельности, распределения обязанностей и контроля за выполнением каждым обучающимся своей части работы, совместной оценки вклада каждого в общий результат и общей оценки коллективной работы [6]. Педагог формулирует учебную цель, ориентирует на достижение результата, активизирует персональные мотивы участников и мотивы совместной деятельности. Участники же внутри группы побуждают друг друга действовать сообща для получения группового результата и значимого для каждого, что рождает единую мотивацию к сотрудничеству и совместной деятельности. Далее внутри коллектива идет распределение обязанностей, их выполнение и контроль процесса выполнения, совместное обсуждение и коллективная оценка полученного результата. Взаимодействие членов группы осуществляется так, что невыполнение хотя бы одним членом своих функций приводит к срыву выполнения группового задания. Смысл взаимодействия раскрывается не только при включенности в некоторую общую деятельность каждого участника в выполнение общей учебной задачи, но и в содействии, объединении, установлении системы деловых взаимоотношений в результате чего происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, личности.

В таком взаимодействии обучающийся получает социальное признание, на основании чего происходит: самоутверждение личности [7]; перестройка позиций личности, ее ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения [8]; развитие рефлексии, самоконтроля и самооценки, так как происходит оценка с разных точек зрения в зависимости от места и функции участника совместной деятельности, занимаемой им роли при выполнении учебной задачи, статуса в группе [9]; побуждение к совместному преодолению всех трудностей и несоответствий, объединение в стремлении к общему положительному результату [10].

Таким образом, **коллективно-распределенное взаимодействие** определяется нами как инновационная форма организации педагогом учебного занятия в вузе через разделение обучаемых академической группы на микрогруппы (от 3 до 6 человек) с целью решения общей учебной задачи путем интеграции результатов индивидуальной работы каждого члена микрогруппы (имеющего свою роль или функцию) в совместный продукт микрогруппы, представляющий собой часть общегруппового интегрируемого результата. Решение общей учебной задачи внутри микрогруппы сопровождается процессами взаимозависимости, объединения усилий, взаимообучения, взаимоконтроля, а между микрогруппами – сотрудничеством для осуществления интеграции, контроля и оценки полученного результата.

Методы

Исследование было построено на основе теоретического анализа, систематизации и обобщения трудов ведущих педагогов и психологов, посвященных коллективно-распределенной деятельности. Также оценивался опыт реализации форм коллективно-распределенного взаимодействия в образовательном процессе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.

В рамках практического решения проблемы применения коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студентов был организован педагогический эксперимент, который проводился на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на факультете психологии и дефектологии. Испытуемыми выступили 108 студентов 1 курса в возрасте 17–19 лет, разделенных на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 54 человека в каждой. В ходе исследования использовался следующий диагностический инструментарий: опросник «Потребность в достижении цели» (Ю.М. Орлов), методика «Моя учеба в вузе» (О.А. Воронина), методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), Опросник «Изучение мотивации достижения успеха» (Т. Элерс), «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности» (Л.В. Мищенко), «Тест рефлексии деятельности» (В.Д. Шадриков), «Вопросник учебной активности» (А.А. Волочков), опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (В.И. Моросанова, А.В. Ванин, И.Ю. Цыганов), методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Результаты

Коллективно-распределенное взаимодействие реализовывалось со студентами экспериментальной группы в форме работы по микрогруппам. Организация коллективно-распределенного взаимодействия включала следующие этапы:

1. Начальный. На данном этапе перед студентами, или совместно с ними, ставилась учебная цель с прогнозированием образовательного результата; осуществлялось мотивирование студентов на предстоящую деятельность, формирование или актуализация их познавательного интереса. Далее комплектовались микрогруппы (в зависимости от учебных задач, личностных особенностей обучающихся, их академической успеваемости и опыта взаимодействия), предъявлялось учебное задание (микрогруппы выполняли одно и то же задание, либо разные задания или часть общего задания), проводился инструктаж о последовательности и времени работы, повторялись правила работы в микрогруппе; микрогруппы оснащались раздаточным материалом (при необходимости).

2. Основной. В микрогруппах происходило распределение полномочий (ролей, функций или действий) самостоятельно или с помощью педагога. После этого участники переходили к выполнению своей части задания, которые впоследствии интегрировались в общий продукт. На этом же этапе осуществлялась презентация результатов групповой работы и взаимодействие между микрогруппами (постановка вопросов друг другу, объяснение нового материала всем учащимся, дискуссия и др.).

3. Заключительный. Педагогом организовывалось обсуждение результатов работы, оценивался индивидуальный вклад каждого члена микрогруппы в выполнение задания, подводились итоги работы микрогрупп, анализировались индивидуальные и групповые успехи и неудачи. Здесь же организовывалось Целеполагание и рефлексия, когда обучающимся предлагалось ответить на вопросы (Например: Насколько полученные знания полезны для вас, где вы их сможете применить? Какие учебные действия вы осуществляли (приобрели)? О чем

вы бы хотели узнать дополнительно по этой теме? Что вызвало затруднения? и др.). При этом, важно проанализировать не только достижение образовательной цели, но и результаты коллективно-распределенного взаимодействия (Была ли совместная работа полезной и успешной? Почему? Что удалось в совместной работе и почему? Было ли вам комфортно работать при такой организации учебного занятия? Какие трудности возникли в совместной работе? Сформулируйте основные правила взаимодействия. Как они выполнялись? и др.). Помимо беседы, применялись различные коллективные и индивидуальные, устные и письменные формы анализа и обратной связи.

На протяжении всех этапов педагог отвечает на возникающие у микрогрупп и отдельных студентов вопросы, оказывает помощь; контролирует ход, порядок работы в микрогруппах; регулирует процесс взаимодействия.

При оценивании результатов групповой работы студентов применялись следующие критерии:

- обобщенность знаний (системность, выделение существенных признаков изученного; выявление причинно-следственных связей; формулировка выводов и обобщений);
- степень осознанности, понимания изученного, умение применить и показать практическую значимость осваиваемых знаний и умений;
- степень самостоятельности выполнения действия (умения);
- умение применять (действие), правильное решение учебной задачи;
- полный и правильный ответ на все уточняющие и дополнительные вопросы, с использованием научной терминологии.

Проиллюстрируем организацию коллективно-распределенного взаимодействия на примере стимулирования учебной деятельности студентов экспериментальной группы при изучении психолого-педагогических дисциплин.

При изучении дисциплины «Общая психология» и темы «Этапы развития психологии как науки» каждой микрогруппе дается задание: проанализировать и представить одно из направлений зарубежной психологии («Психоанализ», «Бихевиоризм», «Гештальтпсихология», «Гуманистическая психология» «Когнитивная психология» и др.), продумать содержание и способы презентации подготовленного материала. Одним из наиболее распространенных и доступных средств целеполагания является вопрос. Вначале занятия происходило стимулирование познавательного интереса студентов с помощью постановки проблемного вопроса «Является ли психология наукой?» и «Что являлось предметом изучения психологов разных исторических эпох?». Ответы на эти вопросы студенты должны были дать в конце занятия. Участники микрогруппы назначают ответственных за выполнение задания: составление библиографического списка, подготовка теоретической части, истолкование значения неизвестных понятий и составление «словаря», коллективное обсуждение способа презентации материала, представление материала, формулирование вопросов для аудитории с целью проверки усвоения представленного материала. В каждой микрогруппе также выделяется человек, который оценивает презентацию других микрогрупп по заранее заданным критериям. Организация коллективно-распределенного взаимодействия в таком формате позволяет студентам осознать индивидуальную и коллективную ответственность за результат общей деятельности, учит работать с теоретическим материалом и уметь его «адаптировать» для однокурсников, формирует интерес и закладывает основы научно-исследовательской деятельности.

При изучении темы «Эмоции и чувства» используется работа в микрогруппах по типу группового опроса. Вначале занятия преподаватель просит студентов назвать эмоции, с которыми они чаще всего сталкиваются в повседневной жизни. В процессе перечисления, студенты, как правило, называют не только виды эмоций, но и чувств (ненависть, страсть и др.), а также психических состояний (подавленность, тревога, скука и др.) Таким образом, преподаватель подводит студентов к выводу о том, что необходимо различать эмоции от чувств, а в конце занятия каждая микрогруппа представляет параметры отличий эмоций от чувств. В микрогруппе организуется следующая работа: «Экзаменатор», в соответствии с заранее составленным перечнем вопросов, проводит теоретический опрос каждого члена своей микрогруппы. При этом ответы студента комментируют, дополняют другие члены группы. Далее каждый участник демонстрирует игру или упражнение, направленное на развитие умения выражать и понимать эмоции, вовлекая при этом в совместную деятельность всех участников. Итоговую отметку выставляет «эксперт», входящий в состав микрогруппы с подробным обоснованием преподавателю своей отметки. При этом роли в микрогруппе меняются. Групповой опрос позволяет выявить уровень теоретических знаний у всех студентов, повышает интенсивность совместной деятельности. Также эта форма организации коллективно-распределенного взаимодействия способствует воспитанию у студентов чувства взаимной требовательности и формирует навык объективного оценивания результатов деятельности.

При изучении дисциплины «Практикум по общей психологии» в теме «Учет типа темперамента в учебно-воспитательной деятельности» предлагалось следующее распределение заданий: составление психологического портрета типов темперамента на примере сказочного персонажа или киногероя, подбор психодиагностических методик исследования типа и свойств темперамента, проведение психологического исследования, обработка и интерпретация данных каждого члена микрогруппы, формулирование общего вывода об особенностях темперамента всех участников микрогруппы, доведение информации до всех участников микрогруппы, формулирование психолого-педагогических рекомендаций по учету выявленных особенностей темперамента в общении и деятельности. Для формирования познавательного интереса вначале занятия студентам демонстрируется картина художника Х. Бидstrup «Четыре типа темперамента» и дается задание: «Попробуйте представить себя на месте человека, шляпа которого «пострадала». Выберите картинку, которая наиболее близко бы отображала Вашу реакцию на представленную ситуацию». Так обучающиеся знакомятся или уточняют представления о собственном типе темперамента.

При изучении темы «Методы психолого-педагогического исследования» был организован круглый стол на тему «Слабые и сильные стороны методов психологии». Вначале занятия организуется дискуссия по вопросу о том, для чего необходимо знать положительные и отрицательные стороны методов психологического исследования. Обязанности в микрогруппе распределялись следующим образом: восемь участников получают задание представить один из методов психологии (беседа, анкетирование, интервью, интроспекция, наблюдение, эксперимент, тестирование, анализ продуктов деятельности), обозначив его достоинства и недостатки, а также представить аргументы, что именно тот метод, которые он представляет, является наиболее необходимым для психологической науки. Среди остальных участников распределяются роли: «слушатели» – должны оценить выступление каждого и оценить полноту и правильность ответа; «организатор» – побуждает высказаться всех участников, задает уточняющие вопросы, подводит промежуточные итоги; «критик» – критикует выступления участников, подвергает сомнению представленные аргументы; «лидер» – склоняет группу к своему мнению, проявляет эмоциональность и настойчивость. Данная форма организации коллективно-распределенного взаимодействия позволяет: создать благоприятные условия для проявления индивидуальности студентов, развития умения

отстаивать свою точку зрения и выбора ими своей позиции; формировать умения взаимодействовать с другими, принимать точку зрения оппонента.

При изучении дисциплины «Адаптационный тренинг» и темы «Способы получения и переработки информации» В начале занятия студентам предлагается ответить на вопросы: «Что такое аннотация?» «Что такое тезис?», «Чем тезис отличается от цитаты?», т. е. перед студентами создается проблемное поле. Далее каждый член микрогруппы читает статью из любого психолого-педагогического периодического издания (журнала, газеты), затем задания распределяются: один участник дает название статьи и составляет план, другой составляет аннотацию, третий – формулирует тезисы, четвертый – выписывает цитаты и определяет виды цитат. После завершения работы, все участники микрогруппы обсуждают результаты, ищут сходства и различия в способах работы с текстом, указывают на ошибки друг друга.

Тема «Профессиональная компетентность психолога» начиналась с вопроса «Как вы думаете, что побудило, явилось предпосылкой для ученых-психологов к изучению психологии?». После обсуждения каждой микрогруппе предлагалось подготовить презентацию «Путь профессиональных достижений» об ученом-психологе (на выбор студентов). Задания внутри группы распределяются следующим образом: выбор ученого, составитель биографии и жизненного пути выбранного ученого; оформитель презентации, рассказчик, эксперт (оценивает работу микрогруппы по заранее составленным критериям), корреспондент (формулирует вопросы по теме своей микрогруппы для рассказчиков других микрогрупп). На последнем этапе все члены микрогруппы обсуждают результат общего, выдвигают замечания, дополнения, уточнения, подводят итоги выполнения группового задания. Такой вид задания позволяет студентам осуществлять критический поиск и анализ теоретического материала, творчески подходить к решению учебных задач, понимать и реализовывать свою роль в команде, осознавать собственные мотивы выбора профессии.

После внедрения в образовательный процесс вуза коллективно-распределенных форм взаимодействия с целью педагогического стимулирования учебной деятельности студентов, была оценена эффективность проведенной работы. На основании полученных данных по диагностическим методикам нами был проанализирован в целом уровень сформированности учебной деятельности. На констатирующем этапе исследования количество студентов с высоким уровнем сформированности учебной деятельности составляло ЭГ – 27,8 %, КГ – 24,1 %; со средним – ЭГ – 42,6 %, КГ – 40,7%, а с низким ЭГ – 29,6 %, КГ – 35,2 %. На контрольном этапе исследования в ЭГ преобладало количество студентов с высоким уровнем сформированности учебной деятельности – 48,1 %, а в КГ – со средним – 46,3 %. При этом в ЭГ количество студентов с низким уровнем сформированности учебной деятельности значительно сократилось и составило 14,8 %. В КГ количество студентов с высоким уровнем сформированности учебной деятельности увеличилось незначительно – с 24,1 % до 27,8 %, по сравнению с данными ЭГ (рис. 1 и 2).

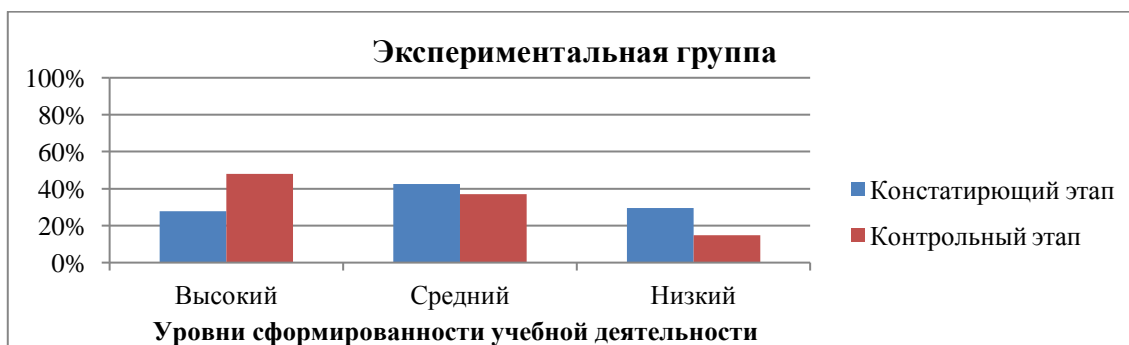


Рисунок 1. Уровень сформированности учебной деятельности у студентов экспериментальной группы

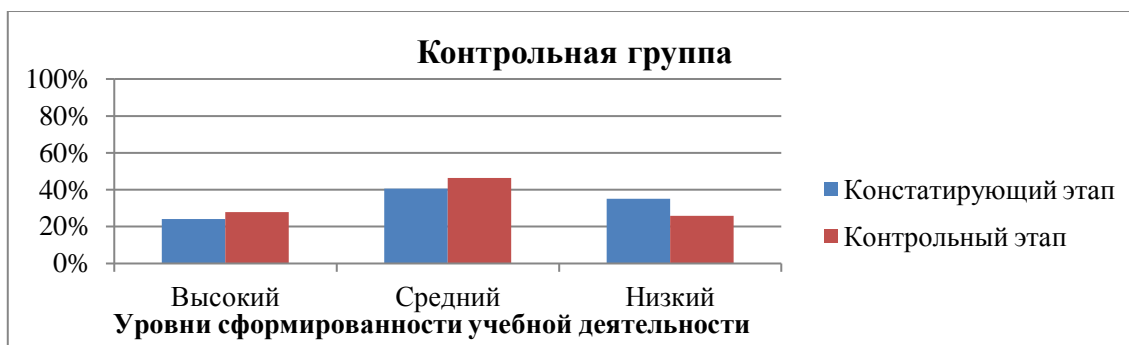


Рисунок 2. Уровень сформированности учебной деятельности у студентов контрольной группы

Для решения задачи о выявлении различий между данными, полученными на констатирующем и контрольном этапах исследования, использовался критерий ϕ^* -угловое преобразование Фишера (табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистических подсчетов данных с помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера (критерий Фишера) констатирующего и контрольного этапов эксперимента

| Уровни сформированности учебной деятельности | Показатели ϕ^* | | |
|--|---------------------|------------|------------|
| | ϕ^*_1 | ϕ^*_2 | ϕ^*_3 |
| Высокий | 0,442 | 2,193* | 2,193* |
| Средний | 0,197 | 0,592 | 0,982 |
| Низкий | 0,618 | 1,876* | 2,009* |

Примечание: ϕ^*_1 – сравнение данных ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования; ϕ^*_2 – сравнение данных ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования; ϕ^*_3 – сравнение данных ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах исследования – сравнение данных ЭГ на констатирующем и контрольном этапах исследования; *1,65 – $p < 0,05$; **2,31 – $p < 0,01$

Сравнительный анализ данных ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах исследования, а также данных ЭГ на констатирующем и контрольном этапах исследования, представленный в таблице 1, позволяют утверждать следующее:

- между данными ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования не выявлено выявлены статистически достоверные различия, что говорит о том, что группы сформированы равноценно и практически не различаются по количеству человек с разными уровнями сформированности учебной деятельности;
- между данными ЭГ и КГ, полученными на контрольном этапе исследования выявлены статистически достоверные различия по высокому ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,193$) и низкому ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,876$) уровням сформированности учебной деятельности;
- между данными ЭГ, полученными на контрольном и констатирующем этапе исследования выявлены статистически достоверные различия по высокому ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,193$) и низкому ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,009$) уровням сформированности учебной деятельности.

Таким образом, коллективно-распределенное взаимодействие выступает средством стимулирования учебной деятельности студентов, обеспечивает процессы целеполагания, коммуникации, взаимопонимания, оценки и самооценки, рефлексии учебной деятельности.

Учебная цель задается преподавателем с участием студентов, или формулируется микрогруппой самостоятельно, при этом каждый студент осмысливает общественную и личностную значимость ее достижения. Процесс же достижения цели корректируется и

контролируется участниками микрогрупп, что способствует развитию целеполагания у студентов. Цель является объединяющим фактором в коллективно-распределенном взаимодействии.

Коммуникация и взаимопонимание обеспечивает реализацию процессов распределения ролей и функций, составление плана работы, обсуждение промежуточных и итоговых результатов, оказание помощи и поддержки, устанавливается соответствие индивидуальных действий и его продукта действиям других и совместного продукта.

Оценка в коллективно-распределенном взаимодействии осуществляется в двух направлениях: участники микрогруппы оценивают работу каждого участника путем заполнения различных анкет, опросных листов, устной обратной связи и т. д.; оценка участниками общего результата своей микрогруппы и результатов других микрогрупп, соотнесение этих оценок с оценкой преподавателя. Двойственная направленность процесса оценивания побуждает студентов к более адекватной самооценке своих возможностей и способностей, проявлению самокритичности, к оценке достигнутого подходить не только с собственными критериями, но и стараться предвидеть, как к этому отнесутся другие. Студент оценивает себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его места и функции в совместной деятельности, в зависимости от занимаемой роли при выполнении учебной задачи, статуса в группе и др.

Рефлексия обеспечивает установление отношения участника собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы.

Обсуждение

Организация коллективно-распределенного взаимодействия в условиях вуза служит эффективным средством стимулирования учебной деятельности студентов. При коллективно-распределенном взаимодействии интенсифицируются не только коммуникативные процессы, но и происходит обучение и взаимообучение, обмен мыслями и способами действий, планирование индивидуальных и общих способов работы, что приводит к рефлексии учебной деятельности, содержательному и глубокому освоению учебного материала.

Коллективно-распределенное взаимодействие дает двойной результат: развитие студента как субъекта индивидуальной деятельности, развитие студента как субъекта совместной деятельности. Следовательно:

- формируется индивидуальная познавательная мотивация, мотивация сотрудничества и достижения успеха;
- осознается не только индивидуальная цель обучения, но и понимание цели коллективной учебной деятельности;
- принимается общая учебная задача, выполняются индивидуальные учебных действия, но служащие элементом совместных групповых действий;
- развивается способность к саморегуляции своей учебной деятельности и умение регулировать деятельность других;
- оценивается индивидуальный вклад каждого члена и успехи группы в целом;
- развиваются такие качества как индивидуальная и взаимная ответственность, рефлексивность, коммуникабельность, умение самостоятельно приобретать

необходимые знания и работать с учебным материалом, выполнять роль обучаемого и обучающего.

Это позволит быстро адаптироваться к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, опираясь на свой образовательный потенциал и повышать свою конкурентоспособность на рынке труда.

Стимулирующие возможности коллективно-распределенного взаимодействия обусловлены тем, что оно позволяет развивать мотивы учебной деятельности (познавательные, достижения успеха), осознать и принять учебную задачу, осуществить совместный поиск способов ее решения и достижения общей цели, регулировать свое поведение в соответствии с потребностями коллектива, формировать социальные контакты, которые прививают чувство взаимопомощи, ответственности, оценивать и анализировать индивидуальный вклад каждого члена команды в общий результат.

Применение предложенной формы коллективно-распределенного взаимодействия способствует стимулированию учебной деятельности студентов, что доказывает расчет значений с помощью ф*-углового преобразования Фишера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика / В.А. Слостенин [и др.]; под общей редакцией В.А. Слостенина, В.П. Каширина. М.: Юрайт, 2020. 374 с.
2. Бережнова Е.В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 24–29.
3. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
4. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
5. Олешко Т.В., Саямова В.И., Дорофеев В.А. Активизация учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся на начальном этапе обучения в медицинском вузе: опыт и пути реализации // Проблемы современного образования. 2019. № 3. С. 113–123.
6. Лихачева Е.А. Значение коллективно-распределенного взаимодействия в стимулировании учебной деятельности студента // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 06–07 декабря 2019 г., г. Евпатория / Ред. кол.: Н.Н. Колосова, В.Н. Раскалинос, А.В. Хитрова. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. С. 388–392.
7. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 142 с.
8. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис, Х. Варнеке, И.И. Ильясов; под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
9. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: Авторский клуб, 2015. 430 с.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Владос, 2010. 646 с.

Likhacheva Ekaterina Aleksandrovna

Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseyev, Saransk, Russia
E-mail: eklezzz@ya.ru

Opportunities for collectively distributed interaction in stimulating student learning activities

Abstract. The article analyzes the possibility of collective and distributed interaction in the stimulation of educational activity of students. The purpose of the article is to show the prospects of using collective-distributed interaction in the educational process of a University.

The study used theoretical methods (analysis, systematization and generalization of scientific literature), the study of the experience of advanced teachers and the analysis of the results of their own teaching activities.

In higher education, there are various forms of organization and stimulation of students' educational activities. As a result of this research, the author shows the advantage of collective-distributed interaction for solving this problem. Examples of the use of collective-distributed interaction in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines are presented.

The essence of collective-distributed interaction as a means of stimulating students' learning activities is revealed if they are included in a joint activity in which they set and achieve common goals, distribute responsibilities, consistently and collaboratively perform actions and operations, evaluate results. The use of collective-distributed interaction allows the teacher to solve problems related to the learning process, namely: the development of motivation for educational activities, maintaining and updating interest in the studied disciplines, improving educational actions (search, processing, analysis of educational material, its analysis, etc.), the formation of self-regulation and evaluation of individual and collective results.

It is found that the collective-distributed interaction provides the processes of goal setting, communication, mutual understanding, assessment and self-assessment, reflection of educational activities.

Keywords: interaction; collective-distributed interaction; educational activity; student; pedagogical stimulation; psychological and pedagogical disciplines