

## НЯКОИ СЪВРЕМЕННИ ТЕОРИИ ЗА КООПЕРАТИВНО ОБУЧЕНИЕ

Антония Кръстева

Терминът **кооперация** (от фр. - cooperation) означава връзка, обмен, партньорство между отделни лица (Cripin, 1996, 11). В педагогическата наука кооперацията се интерпретира като сътрудничество между субектите в учебно-възпитателния процес, обединени в съвместна дейност. Кооперацията се възприема също като процес на подпомагане, поддръжка, подкрепа, помощ при осъществяването на някаква работа.

**Идеята за кооперативното обучение** се заражда в началото на XX век от **Бертелеми Профи**, който предлага създаване на кооперация, т. е. мрежа от взаимноподпомагащи се общности (училища). Парадоксалното е, че именно Б. Профи, първоначално остро се противопоставя на концепцията на С. Френе за кооперативен институт на модерното (съвременното) училище. За Б. Профи кооперацията е “дъщеря на мизерията” (Пак там).

В началото на 20-те години на миналия век С. Френе и Б. Профи изграждат централен офис за коопериране на училища (L'OCSE), като се акцентува върху гражданското самосъзнание за създаване на кооперативни училища.

По-късно (1929 - 1936 г.) Емил Бюньон създава департамент - кооперация в Меусе (Мьос). Тази асоциация става събрание на кооперациите, като се явява първи стадий на общността на кооперациите във Франция (Slavin, 1987).

В специализираната социално-психологическа литература изследване за коопериране в групи се открива още в началото на XX век. По-задълбочени, специфични изследвания в педагогическата наука, свързани с кооперативното обучение, се наблюдават през 70-те години на миналия век (Sharan, Shachar, 1988).

Интерес представлява изследването от Университета “Джон Хопкинс”, според което т. нар. “**ученическо кооперативно обучение**” се възприема, не като организационна форма на обучение, а като метод на обучение. В основата на тази концепция се поставят три основни фактора за кооперативно обучение. Те са свързани с “кооперативното възнаграждение, “индивидуалната отговорност” и с “равните шансове за успех”. При кооперативното възнаграждение групите могат да свидетелстват за успех или други възнаграждения тогава, когато се очер-

тава активната позиция на всеки участник в съвместната дейност, според определени критерии, издигнати от групата. Тази особеност намира израз в целите на кооперацията. Групата може да спечели, ако всички работят в името на общата цел. Успехът на групата зависи също от индивидуалната отговорност на нейните членове. Индивидуалността се фокусира върху активността, а тя от своя страна е насочена към овладяване на учебния материал. Равните шансове за успех са следствие на добре организираната съвместна дейност, в която учениците имат възможност да разгърнат своите способности и индивидуалност (Slavin, 1987).

Един от проблемите на кооперативното обучение се свързва със смесване на организационните форми на обучение със специфичните методи на обучение. Така например за Р. Славин два от факторите, изграждащи кооперативното обучение - основната цел и личната отговорност, се възприемат като методи на обучение, според създадените учебни условия. За други автори тези фактори се отъждествяват със структурата на груповото занятие (подготовка и инструктаж за работа, равни възможности, групова конкуренция и др.) (Perkins, 1993).

Научните изследвания в педагогическата теория и практика извеждат на преден план значението

на кооперативното обучение, което оказва влияние върху качеството на учебния процес.

Значителен принос за изясняване на ефективността от кооперативното обучение допринасят У. Деймън и Е. Фелпс. Според авторите промените в мотивацията на учене е следствие на определени форми на кооперативно учене. Учебните задачи, които се поставят в условията на кооперативно обучение, повишават познавателните способности на учениците, както и тяхната мотивация и активност в учебния процес (Damon, Phelps, 1989).

В съвременната теория на обучението, определен научен принос за изясняване на ефективността от кооперативното обучение внася Р. Славин със своите две теории: **теория на мотивацията и теория на когнитивната дейност** (Slavin, 1990).

В първата теории могат да се открият три структури:

1. Коопериране, където всеки член от групата индивидуално си поставя цел, ориентирана към общата цел

2. Коопериране, където главната цел е свързана с осуетяване на индивидуалните цели, за постигане на общата цел

3. Коопериране, където всяка индивидуална цел е следствие от общата цел.

*От посочените структури се извежда мнение, че всяка персонална цел на членовете на групата,*

*трябва да бъде ориентирана към постигането на общата цел. За цялостното изграждане на съвместната дейност се изискват максимални усилия за успех. С други думи, възнаграждението на групата зависи от личното възнаграждение на членовете, което е мотивирано и засилва общата работа.*

Разбира се, тази концепция е критикувана от застъпниците на традиционното обучение. Според тях мотивационната теория, изградена на съревнователна основа, е неправилна, тъй като възнаграждението в клас се противопоставя на чистите академични усилия. При класно-урочната система знанията са академични и не се разчита на възнаграждение. От това, че един ученик намалява шансовете си за успех зависи от успеха на цялата група.

В полза на мотивационната теория трябва да се отбележи, че учениците, в процеса на съвместната дейност, изразяват свои норми, които помагат за активизиране на действията. Когато учениците работят заедно за постигането на общата цел, когато техните усилия са обединени и мотивирани, успехът е налице. Освен това учениците взаимно се насърчават и засилват един друг академичните си усилия (Slavin, 1990).

Докато мотивационната теория за кооперативно обучение, под-

чертава до известна степен, как общата цел променя ученическите подбуди за учене, **когнитивната теория** подчертава въздействието, успеха от съвместната дейност. В процеса на съвместната дейност учениците трябва сами да достигнат до определени резултати. Учителят изпълнява ролята на помощник, който направлява и контролира общата работа. Учениците сами решават, по какъв начин се изпълняват задачите, преценяват собствените си възможности и обединяват усилията си за общото дело.

За ефективно осъществяване на учебния процес е необходимо да се познават негативните страни на кооперативното обучение. Двете теории, мотивационната и когнитивната, поддържат резултатността от активизиране на учениците в процеса на съвместната дейност. Наред със своите положителни страни, кооперативното обучение се откроява и с негативни моменти. При неправилното конструиране на кооперативното обучение се довежда до състояние на т. нар. "свободен ездач". При това състояние голяма част от групата е ангажирана с решаването на задачата, а останалите се занимават със своя дейност. Този ефект на "свободния ездач" е добър при обикновени дейности, които се характеризират с обикновени въпроси и отговори, свързани с изработването на продукт от лесен проект или на работен лист.

Този проблем, известен още като “разпространение на отговорността”, относително може да нанесе последици върху активността, която е основен елемент на кооперативното обучение. Разпространението на отговорността може да се отстрани, като всеки един член от групата се чувства отговорен за останалите членове. Също така е удачно учениците да се приучат на самоконтролиране и самооценяване на собственото поведение, въз основа на което проличава личната отговорност.

Друга теория, която изяснява механизмите на кооперативното обучение е **теорията за социалното взаимодействие**. Според този подход, ефектите от кооперативното обучение се осъществяват с помощта на сплотеността на групата. Освен това, тази перспектива акцентува основно върху мотивационните, отколкото върху познавателните обяснения за учебната ефективност на кооперативното обучение. Между тези две обяснения съществува разлика. Според мотивационната теория ефектът се дължи на външни фактори - награди. Учениците си помагат, защото това е в техен интерес.

Според теорията на социалното взаимодействие учениците си помагат, защото интересът е насочен главно към самата група. Перспективата на социалното взаимодействие изтъква необходимостта

от създаване на екипи за кооперативно обучение, а също така и стимулиране на самооценяването, вмес- то използването на външни стиму- ли и индивидуална отговорност.

Добре известно практическо приложение на тази теория е методът на Аронсън, който е построен на основата на пъзел. При този метод учениците концентрират вниманието си върху различни теми в така наречените “експертни групи”, след което споделят своите знания обединени експертни групи. Идеята на този метод е да се създаде взаимна зависимост между членовете на групата по начин, който би увеличил социалното взаимодействие (Aronson, Blaney, 1978).

Подобен метод е разработен от Джонсън и Джонсън. Тези идеи са приложени на практика в учебната програма, наречена “Организация за подпомагане на учащите”, създадена от Браун и Кембиън. Методът на А. Браун и Дж. Кембиън, основан на основата на пъзела, включва и много други новаторски идеи, като доказва ефективността на кооперативното обучение (Brown, Campione, 1994)

Един от проблемите, който възниква при използването на този метод е, че учениците невинаги вникват в учебния материал, в сравнение когато го изучават самостоятелно. Известни изследователи доказват преодоляването на този проблем (Шарън и Шарън, 1988).

Друга теория, която разкрива ефективността от кооперативното обучение е **теорията за развитието**. Основната теза на тази теория е, че взаимодействието между учениците, по време на съвместната дейност, повишава тяхната критичност (Damon, 1984).

Традиционната психология на Виготски и Пиаже изпълнява значителна роля за теорията на развитието. Въпреки че Виготски всъщност не е вярвал, че спонтанното взаимодействие между деца на една и съща възраст е толкова полезно, теоретичните му схващания са широко използвани в разкриване същността на кооперативно обучение. Концепцията на Виготски за зоната на средното развитие се оказва подходяща за изясняване механизмите на съвместното учене. Според тази гледна точка, съвместната дейност между учениците се повишава, когато независимо от еднаквата възраст, се наблюдава различие в личностното развитие. Ученици с напреднали възможности работят с ученици, чието развитие е в средната зона. По този начин в съвместната дейност се моделира по-развито поведение, отколкото се очаква при индивидуалното обучение.

Идеята за развитие на детската личност в условията на съвместната дейност е подкрепяна и от Пиаже. Според автора условните социални знания - език, ценности, правила, знакови системи, могат да

бъдат усвоени само при взаимодействие с другите хора. Социалното взаимодействие е важно и за логико-математическата мисъл, за липсата на равновесие в егоцентричните представи на децата и за осигуряване на обратна връзка по отношение на обосноваването на логическите конструкции на децата (Damon, 1984).

На основата на теорията на Пиаже, известни психолози систематично изследват влиянието на социалното взаимодействие върху развитието на индивидуалната познавателна способност на учениците. За изясняване на явлението, авторите използват структурата и обосноваването на концепции в теорията на Пиаже (Пак там).

Съществен принос в разкриване на познавателната способност е теорията, според която кооперативното обучение трябва да бъде ефективно, поради това, че участниците в него развиват познавателните си способности в социален контекст. Това е т. нар. **теория за развитието на познавателните способности**.

Една от най-ефективните страни на тази теория, е обясняването на учебния материал на някои други. Успехът от този процес се обуславя от взаимодействието между обучаващи и обучавани (Webb, 1992). Според тази теория тези ученици, които напредват в процеса на съвместната дейност започват да помагат на тези, които изостават.

Идеята за развитието на познавателните способности в кооперативното обучение е успешно използвана при моделите на процеса на писане. При тях учениците работят в кооперации, за да си помагат при писането, проверката и редактирането на съчинения.

Добре известният реципрочен обучаващ модел, създаден от Полинкар и Браун също може да се приеме за пример в теорията за развитие на познавателните способности. При реципрочното обучение кооперативното учене се възприема като метод за формиране на умения за четене с разбиране. По този начин учениците се учат да си задават въпроси един на друг, свързани с текста. Чрез дискусията, която се осъществява в съвместната дейност учениците сами се учат, като пресяват най-важното от учебния материя (от информацията, от прочетените пасажки), след което преминават към разбирането. Изследванията на реципрочното обучение

показват добри резултати, свързани с учебни постижения на учениците.

Като **обобщение** може да се каже, че описаните по-горе теории за кооперативно обучение, по свой начин пречупват традиционализма в обучението и очертават перспективите в учебния процес. Кооперативното обучение е практически едно ефективно модерно обучение. В контекста на новите образователни изисквания то се явява важен фактор за формиране на личности с добре развити познавателни интереси и потребности, с готовност за осъществяване на взаимодействие и сътрудничество, с нагласи за хуманни взаимодействия при училищните дейности. развитието на когнитивни потребности, креативни възможности, нравствено-социални ориентации в учебния процес, придобива други измерения чрез разгръщане на знания, умения, желания и способности в процеса на съвместната дейност.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Aronson, E., Blaney, N., Srephan, C., Sikes J., & Snapp, M. The Jigsaw classroom. Beverly Hill: CA: Sage, 1978.
2. Brown, A. & Campione, J. (1994) Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, MA: Bradford Books, MIT Press, 1994, pp. 229-270.
3. Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. American Educator, 1991, 6-11, 38-46.
4. Crinon, J. La pedagogie cooperative. Cahiers pedagogiques, 1996, pp. 347.
5. Damon, W. Die soziale welt des Kindes. Frankfurt an Main: Suhrkamp, 1984.
6. Damon, W., Phelps, E. Critical distinctions among three approaches to peer education. International Journal of Educational research, 13 (1), 1998, pp. 9-19.
7. Perkins, D. N. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In G. Salomon (Ed.) Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp 88-110.
8. Slavin, R.E. Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. Elementary School Journal, 88, 1987, pp. 9-37.
9. Slavin, R. Cooperative learning. Theory, research and practice. London, 1990.
10. Sharan, S., Shachar, C. Language and learning in the cooperative classroom. New York: Springer-Verlag, 1988.
11. Webb, N. M. Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. In R. Hertz Lazarowitz & N. Miller (Eds.), Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning. New York: Cambridge University Press, 1992, pp. 102-119.

## SOME MODERN THEORIES OF COOPERATIVE TRAINING

ANTONIYA KRASTEVA

### Summary

*This paper presents some contemporary theories of cooperative training. The main characteristics of these theories have been outlined with the effectiveness of the application in the modern school pointed out.*