

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES**

**УДК 372.881.111.1**

**Комаров Александр Сергеевич**

Кандидат филологических наук, доцент,  
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

**КОЛЛЕКТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ  
СТИМУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена социально-личностной составляющей профессиональной подготовки студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе. В статье рассматриваются возможности стимулирования проявления обучающимися социальных умений в процессе изучения иностранного языка. Автор статьи анализирует организацию коллективной учебной деятельности как способа, использование которого вовлекает студентов в интерактивное взаимодействие, выявляет и в определенной степени развивает их способность к эффективному социальному и межличностному взаимодействию. В статье описываются формы организации коллективной учебной деятельности на занятии, в ходе которого студенты, изучая иностранный язык, получают возможность взаимного обогащения и дополнения своих коллективных компетенций как набора индивидуальных социально-личностных умений. Автор статьи утверждает, что коллективная учебная деятельность в различных формах её реализации по сравнению с традиционными формами стимулирует проявление социально значимых компетенций, навыков сотрудничества и делового общения в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** коллективная учебная деятельность; социальные умения; профессионально ориентированное обучение; межличностное взаимодействие; коллективные компетенции.

**Alexander Komarov**

PhD (Philology)

Financial University under the Government of the Russian Federation

## **COOPERATIVE LEARNING AS A MEANS OF STIMULATING LIFE SKILLS IN PROFESSIONALLY-BIASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The article is devoted to the contribution of foreign language learning to stimulating students' life skills at non-linguistic higher institutions. In the article, the author considers the possibilities of motivating students to exercise life skills in the process of foreign language instruction. The author analyses the cooperative learning technology as a means that enables students to be involved into interaction with one another as well as it develops their team-building skills to successfully cooperate and communicate with each other. The author describes different forms of cooperative learning, which give students an opportunity to mutually enrich and complement each other's skills in foreign language learning. The author argues that cooperative learning technology stimulates the students' existent life skills and makes them work in the process of professionally-biased instruction of a foreign language.

**Key words:** cooperative learning technology, teaching life skills in foreign language instruction, professionally-biased foreign language teaching, interpersonal communication, communicative skills.

В процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку преподаватель и студент должны быть нацелены не только на решение когнитивных и информационных задач по восприятию, переработке и продуцированию устных и письменных сообщений по специальности. Актуальным направлением профессиональной подготовки сегодня является вовлечение студентов в бесконечное разнообразие ситуаций, связанных с социальным взаимодействием и межличностными взаимоотношениями, возникающими в профессиональной сфере.

Студент как будущий профессиональный работник должен быть способным брать на себя инициативу в принятии решений и ответственность за

их исполнение, эффективно работать в команде или мультикультурном коллективе, разрешать возникающие в коллективе спорные вопросы и уметь найти выход из конфликтной ситуации. Он также должен быть способен проявлять терпимость к чужому мнению, быстро включаться в существующее взаимодействие между членами группы, обладать лидерскими качествами, критическим мышлением, “emotional intelligence” и некоторыми другими социальными компетенциями [9; 11].

Таким образом, социально-личностная составляющая подготовки будущего профессионала подразумевает его активность и инициативность как в широком контексте общественных отношений, так и в межличностных отношениях на уровне рабочей группы, проектной команды или коллектива в целом. И занятия по иностранному языку должны быть составной частью этой подготовки, предоставляя обучающимся возможности проявлять не только узко специальные, языковые или речевые, но и социальные умения. Только в этом случае процесс обучения иностранному языку в вузе может по праву быть назван профессионально ориентированным.

Следует отметить, что социальные компетенции формируются произвольно в самом процессе общения и взаимодействия преподавателя и студента, а также между студентами на учебных занятиях и во внеаудиторное время. Что касается вопроса целенаправленного формирования данного вида компетенций преподавателем «с помощью методических приемов и специальных тренировочных средств» или «серией систематических упражнений», то он не имеет однозначного ответа. Во всяком случае, в ряде недавних работ такая возможность их формирования ставится под сомнение [2, с. 101-102].

Мы согласны с тем, что на занятиях иностранным языком упражнениями или тренировочными средствами вряд ли можно сделать человека ответственным или инициативным, а также тренировать его эмпатию или терпимость. Однако думаем, что некоторые технологии организации учебного процесса предоставляют преподавателю определенные возможности, используя

которые он может организовать процесс обучения таким образом, что, общаясь друг с другом в совместной деятельности по изучению иностранного языка, студенты смогут проявлять и учиться этим компетенциям.

Итак, в данной статье мы рассматриваем организацию коллективной учебной деятельности как способа, использование которого, на наш взгляд, вовлекает студентов в интерактивное взаимодействие, выявляет и в определенной степени развивает их способность к эффективному социальному и межличностному взаимодействию. Также мы анализируем формы организации коллективной учебной деятельности на занятии, в ходе которого студенты, изучая иностранный язык, получают возможность взаимного обогащения и дополнения своих коллективных компетенций как набора индивидуальных социально-личностных умений.

В целом мы определили бы коллективную учебную деятельность как интенсивное сотрудничество обучающихся по достижению значимой для них цели, в ходе которого их деятельность превращается в самодеятельность в рамках лично-ориентированной парадигмы, в основе которой лежит центрированная на студенте система обучения.

На наш взгляд, интенсивное сотрудничество обучающихся в процессе изучения иностранного языка может выступать эффективным средством реализации лично-ориентированных технологий, к которым можно отнести технологию интерактивного обучения, проблемно-поисковую, игровую, сценарно-контекстную и проектную технологии, рефлексивное обучение и некоторые другие [6, с. 80-82]. Без интенсивного сотрудничества обучающихся намного более обедненными предстают фронтальная, групповая и индивидуальная формы организации учебной деятельности.

Для успешного внедрения коллективной деятельности как способа, стимулирующего проявление социальных компетенций в ходе делового и межличностного общения, в практику преподавания иностранного языка, необходимо уточнить или пересмотреть традиционные установки и взгляды на процесс обучения участвующих в нем субъектов.

Несомненно, особая роль здесь отводится преподавателю в связи с тем, что «новые подходы, идеи и технологии проникают в учебный процесс только с помощью учителя, который является как бы посредником между теорией и практикой» [8, с. 49]. Так преподавателю, во-первых, необходимо осознать и сменить свою ролевую установку, став организатором обучения, а не источником знаний; во-вторых, сформировать несколько иное отношение к своей деятельности и своим студентам с ориентацией на их личностные характеристики, имеющийся опыт, уровень интеллекта и индивидуальные особенности памяти, восприятия и мышления.

В-третьих, сместить акцент в понимании образованности на современном этапе развития общества на такие его характеристики как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [2, с. 9]. В этом перечне характеристик образованности помимо способности общаться, непосредственно связанной с социальными компетенциями, мы бы выделили способность творить. Для корректировки позиции преподавателя это означает отсутствие ожидания с его стороны воспроизведения обучающимся представленного предметного содержания высказывания, но ожидание и мотивация на создание собственного высказывания обучающимся на основе субъективно воспринятого заданного извне содержания. Предметное содержание собственного высказывания формируется на основе интерпретации и импрессии, лежащих в основе субъективного восприятия заданного высказывания [3].

В-четвертых, сам преподаватель должен быть социально компетентным, то есть стиль его общения и преподавания должен соответствовать поставленной цели. Для стиля, стимулирующего адекватные социальные компетенции, характерно стремление преподавателя «к максимальной гибкости, его уверенность в себе». «Вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания». «Он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности». Он строит учебную деятельность

на кооперативных началах, исходит из вероятности честного поведения учащихся на экзаменах [1, с.304-307]. Следовательно, при заинтересованности преподавателя в проявлении и развитии адекватных социальных компетенций у студентов, он должен представлять собой модель эффективной социальной коммуникации.

Со стороны обучающихся в свою очередь должна произойти переоценка их места и роли в процессе обучения. Они должны почувствовать себя самостоятельными, что в широком плане означает их способность «управлять своей учебной деятельностью от постановки цели или учебной задачи, выбора способов до контроля и оценки полученного результата» [6, с.42]. Предполагается также, что они готовы принять традиционные функции преподавателя на себя, перейдя на позицию «я — преподаватель». Переход к саморегулированию своей учебной деятельности зависит от деятельной позиции студента в учебном процессе, которая проявляется в ситуациях, побуждающих к принятию самостоятельных решений и действий, к творческому подходу в выполнении заданий, взаимопомощи, взаимно и самопроверке результатов, взаимообмену суждениями, мнениями и их аргументации и т.д.

Для того чтобы коллективная деятельность была эффективной, мы выделили бы начальные условия её осуществления, к которым отнесли бы следующие. Во-первых, это готовность преподавателя к совместному взаимодействию через углубление самопонимания и осознания себя и изменений в окружающем образовательном пространстве. Он должен иметь резервы внутреннего роста и развития, что предполагает его психологическую открытость для перестройки своих социальных отношений в педагогической деятельности.

Во-вторых, это его уверенность в себе в связи с тем, что «поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией; оно не располагает к конфликтам, не отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые неблагоприятны для общения с учащимися» [1, с. 320].

В-третьих, это его интеллектуальная гибкость, которая помогает избегать догматизма и приверженности к одному методу, учебнику, средству и т.д. Она не позволяет преподавателю нетерпимо относиться к альтернативным или необычным точкам зрения, обрывать дискуссии и быстро формулировать правильные ответы, упрощенно подходить к рассмотрению событий и суждений с вынесением оценки «верно — неверно».

В-четвертых, это доверие студентов к преподавателю, которое определяется тем, что они о нём думают. В данной установке студентов выделяются три содержательных аспекта. Это компетентность преподавателя, то есть «насколько он знает свой предмет и вообще знает о чем говорит». Это его честность и справедливость и, наконец, его личностная ориентация, то есть насколько он заинтересован в обучающихся, видит их потенциальные способности, а насколько заинтересован «лишь в самом себе» или привержен представлению о их необучаемости [1, с. 312].

Что касается непосредственно процесса организации коллективной учебной деятельности, то мы остановились бы на следующих условиях эффективного взаимодействия участвующих в ней субъектов. Предоставляя обучающимся самостоятельность, преподаватель даёт полезные советы по планированию и ходу деятельности, но не навязывает их в авторитарной форме. При уяснении задачи или смысла проблемы обучающимися роль преподавателя сводится к созданию атмосферы коллективной работы, стимулирующей к их выполнению и решению.

Преподаватель, несмотря на самостоятельность студентов, устанавливает и разъясняет правила её проведения, которые могут изменяться по согласованию и в ответ на предложения обучающихся. Данные правила регламентируют те поступки, которые нежелательны или недопустимы в коллективной деятельности, и те результаты, которые ожидаются от совместной работы.

Студенты в данной деятельности ставят перед собой реалистичные цели, требующие определенных усилий с их стороны и все же не превышающие их реальных возможностей. То есть каждый студент не должен придти к

неизбежной неудаче из-за разрыва между его актуальным и требуемым уровнем подготовки. Таким образом, цель и фронт намеченных работ должны быть индивидуальными, реалистично подобранными. Также реалистичной должна быть и оценка совершенных действий, основанная на сравнении достигнутого результата с предыдущим.

Преподаватель также освобождает себя от роли единственного источника оценки, то есть он стимулирует способность обучающегося стать самому для себя её источником [1, с. 385-392].

Важным условием проведения коллективной деятельности является активное владение студентами социально-коммуникативными актами и способами их выражения на иностранном языке. В частности они должны быть в состоянии прибегнуть к переспросу с целью уточнения информации, подтвердить её восприятие и понимание, попросить повторить не до конца понятый тезис или точку зрения. К социально-коммуникативным актам можно отнести объяснение или уточнение информации, способы начала и окончания общения, побуждения к высказыванию мнения, оценки и согласия или несогласия, обращение за помощью, разъяснением и т.д.

А теперь рассмотрим формы организации учебной деятельности, к которым традиционно относят фронтальную, групповую и индивидуальную формы, при их использовании в коллективной деятельности, которая в определенной степени изменяет их качественное содержание и придает им новый импульс. В частности они становятся отдельными моментами, подготовительными этапами к коллективной работе студентов.

Например, индивидуальная работа студента по освоению определенного языкового или страноведческого материала проводится, не просто исходя из личного интереса или потребности отчитаться за его усвоение перед преподавателем, а с прицелом на его использование в совместной парной или групповой деятельности. Индивидуальная информация набирается для дальнейшего её использования в различных формах коллективной деятельности.

Фронтальная форма работы — это не столько одновременное выполнение общих заданий всеми студентами в индивидуальном режиме, а это такая форма работы, которая направлена на выработку общей стратегии и тактики в достижении поставленной цели, работа по выбору наилучшего варианта плана выполнения задач, обмен мнениями и комментирование ответов, обсуждение результатов, добавлений, поправок, замечаний и т.д.

Групповая форма работы есть промежуточный этап в подготовке к межгрупповой и фронтально-коллективной формам деятельности. Для групповой формы характерна постановка групповой цели, отсутствие соревновательного начала в работе, взаимодействие и взаимозависимость членов группы, взаимопомощь, ответственность за себя и своего товарища, оценивание результатов работы каждого студента в зоне его ближайшего развития и затраченных усилий.

Важным моментом в межгрупповой работе является обмен информацией между малыми группами студентов, работающими над усвоением общего для всех них учебным материалом, разбитым на подтемы или дополняющие друг друга части.

Коллективная деятельность, включающая в себя фронтальную, индивидуальную и групповую формы организации учебной деятельности по выбору преподавателя, может применяться на разных этапах работы с изучаемым материалом. Мы бы выделили следующие этапы работы.

1. Этап введения материала. Основная цель данного этапа — это выяснение актуальных знаний каждого студента для ознакомления с предлагаемым для изучения материалом. На этом этапе студенты могут работать индивидуально, в парах или группах с целью выявить пробелы в знаниях и тут же ликвидировать их, оказывая консультативную помощь друг другу, а затем коллективно обсудить полученные результаты. Часть учебного материала можно передать для индивидуального или группового ознакомления и проработки по учебнику и другим инструктивным материалам, например, справочникам, словарям и т.д. с последующим обсуждением проблемных заданий. В конце

этапа коллективно обсуждается готовность каждого студента, выявленные проблемы, определяется индивидуальная траектория ликвидации пробелов и устанавливаются способы контроля над работой.

2. Этап тренировки и применения предполагает осмысление, закрепление и использование в ходе выполнения заданий предлагаемого для изучения материала. На этом этапе происходит обмен мнениями, обсуждение способов выполнения предлагаемых заданий, рассмотрение вопроса или проблемы с разных сторон и предоставление сбалансированного и более объективного суждения или решения.

3. Оценочно-рефлексивный этап проводится в виде обсуждения или дискуссии по пройденному материалу и включает в себя его обобщение. С этой целью может использоваться составление индивидуальных и групповых схем изученного материала и последующее их обсуждение.

Виды коллективной учебной деятельности многообразны. К наиболее распространенным и освоенным в практике преподавания можно отнести игровые, например, ролевая и деловая игра, художественные, например, драматизация и спектакль, соревновательные, например, викторина и конкурс [4; 5]. А также рефлексивные, к которым мы относим учебную дискуссию, конференцию, круглый стол, и проектные, например, социальный, деловой и профессионально-ситуативный проекты, презентация и некоторые другие.

В качестве иллюстративного материала коллективной учебной деятельности на занятиях английским языком приведу пример одного круглого стола, который проводился в рамках темы ‘Trends’, предлагаемой для изучения в учебнике ‘Language Leader’ [10], используемом на факультете прикладной математики и информационных технологий Финансового университета.

На этапе введения материала темы студентам было предложено составить список современных тенденций в различных сферах жизнедеятельности человека, которые им интересны. Затем была поставлена задача отобрать одну на их взгляд самую интересную тенденцию из списка и предложить её для круглого стола, предоставив обоснование своего выбора. На этом этапе работы

студенты могли выбрать удобную для них форму исполнения предложенных заданий, то есть, как они будут работать, индивидуально, в парах или группах. Следует заметить, что в основном студенты сформировали четыре группы разной наполняемости. Перед фронтально-коллективным обсуждением были оговорены критерии выбора темы для круглого стола, основным из которых выступил критерий информационного вакуума, то есть тема должна была стимулировать потребность узнать что-то новое и важное, а также потребность сформировать и высказать свой взгляд на проблематику темы. Из предложенных студентами материалов и обоснований самой «информационно вакуумной» и дискуссионной оказалась проблема «Суррогатное материнство в современном мире», которая и стала темой круглого стола.

На этапе осмысления выбранной тематики круглого стола состоялось обсуждение содержания работы над темой, формулирование заданий и их выбор. В результате обсуждения были определены вопросы, которые должны были быть освещены в ходе изучения темы и подготовки круглого стола. Такими вопросами оказались следующие: определение понятия «суррогатное материнство» и законодательное регулирование данной деятельности, исторический экскурс в тему, ситуация с предоставлением данной услуги на рынке услуг, состояние общественного мнения (аргументация «за» и «против»), факторы, влияющие на принятие решения воспользоваться данной услугой или отказ от неё, усыновление как альтернативное решение проблемы бездетности.

Следует отметить, что в целом перед студентами была поставлена цель не только ознакомиться с намеченной проблематикой вопроса, но и исследовать её через организацию личного опроса их ближайшего окружения с последующей математической обработкой полученных данных. Именно последнее задание представляло для нас особую важность в связи со спецификой факультета. Для его исполнения студентам было предложено ознакомиться с расчетами, например, индекса психологической готовности к материнству и склонности к усыновлению [7, с.38-39], применить предлагаемые подходы к математическим расчетам или при необходимости предложить свои решения математической

обработки данных исследования. На этом этапе студенты также самостоятельно могли определить форму организации своей деятельности. Однако для нас не стало сюрпризом желание студентов работать по заданиям в команде.

После проведения круглого стола перед студентами была поставлена задача создать презентацию с использованием Power Point с целью обобщения представленных на круглом столе материалов. А при подведении итогов был дан анализ проделанной работы. Особое внимание было уделено самооценке работы команды в целом и каждого студента в ней. Студенты, в частности, отмечали, что самыми трудными моментами для них были моменты, связанные с межличностными отношениями, ответственностью перед коллективом и организация эффективного взаимодействия.

Итак, подводя итоги, мы констатируем, что организация коллективной учебной деятельности в различных формах её реализации по сравнению с традиционными формами стимулирует проявление социально значимых компетенций, навыков сотрудничества и делового общения в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку. В коллективной деятельности студенты имеют возможность демонстрации и тренировки, а в ряде случаев корректировки или адаптации своих коллективных компетенций как набора социально-межличностных умений. Более того, коллективная учебная деятельность, в ходе которой общаются и взаимодействуют реальные люди, которые учатся друг у друга, взаимно дополняют и помогают друг другу, расширяет спектр их взаимодействий на занятиях иностранным языком.

### **Литература**

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
2. Калней В.А., Шишов С.Е., Бухтеева Е.Е. Управление качеством образовательного процесса: монография. М.: Логос, 2015. 271 с.

3. Комаров А.С. Обучение чтению художественной прозы в процессе изучения иностранного языка // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 2 (41). с. 287-294.
4. Комаров А.С. Игры и пьесы в обучении английскому языку. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 220 с.
5. Комаров А.С. Викторина на занятиях английским языком // «Иностранные языки в школе». М., 2001. № 4. с. 56-58.
6. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.
7. Ноздрин Н.А. Анализ отношения молодежи на примере Брянской области к вопросу суррогатного материнства // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2015. № 3 (34), часть 4. с. 37-39.
8. Языкова Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // «Иностранные языки в школе». М., 1994. № 2. с. 49-54.
9. Cleary, S. Graduate Employability. Lecture 3: Course Content and skills development for engineering students // Chazal, Edward de, McCarter, S. Oxford EAP. OUP, 2012. p. 020-021.
10. Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. Language Leader. Intermediate Coursebook. Pearson Education Limited, 2008. p. 102-111.
11. Hughes, D. Psychology and Leadership in the Business world // Chazal, Edward de, McCarter, S. Oxford EAP. OUP, 2012. p. 080-082.

### References

1. Burns, Robert B. Self-Concept Development and Education. London: Holt, Rinehart and Winston Ltd. 1982. (Russ.ed.: Razvitie Ya-konzeptii i Vospitanie. Moscow, Progress, 1986. 424 p.)

2. Kalney V.A., Shishov S.Y., Buchteeva E.E. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsesa: monografiya. [Quality Management in Education: monograph]. Moscow, Logos, 2015. 271 p.
3. Komarov A.S. Belles-Lettres Reading Strategies in the Process of Foreign Language Teaching. Journal of MGIMO University, 2015, no.2 (41), pp. 287-294. (in Russian)
4. Komarov A.S. Igri i p'esi v obuchenii angliyskomu yazyku. [Games and Drama in English Language Teaching]. Rostov-na-Donu, Feniks, 2007. 220 pp.
5. Komarov A.S. Viktorina na zanyatiyah angliyskim yazykom. [Quizzes at English Language Sessions]. Inostrannye Yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. Moscow, 2001, no.4, pp. 56-58.
6. Koryakovtseva N.F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayuschih inostrannyi yazyk: posobie dlya uchiteley. [Modern Methods in the Management of Students' Independent Work in Learning Foreign Languages]. Moscow, Arkti, 2002. 176 pp.
7. Nozdrina N. A. The Analysis of the Attitudes of Youth in the Example of the Bryansk Region to the Issue of Surrogacy. Mezhdunarodnyj naucno-issledovatel'skiy zurnal, 2015, no.3 (34), book 4, pp. 37-39. (in Russian)
8. Yazykova N.V. Protsey obucheniya inostrannym yazykam kak predmet professional'no-metodicheskoy podgotovki buduschego uchitelya. [Foreign Language Teaching in Future Teachers' Instruction]. Inostrannye Yazyki v shkole [Foreign Languages at School]. Moscow, 1994, no.2, pp. 49-54.
9. Cleary, S. Graduate Employability. Lecture 3: Course Content and skills development for engineering students // Chazal, Edward de, McCarter, S. Oxford EAP. OUP, 2012. p. 020-021.
10. Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. Language Leader. Intermediate Coursebook. Pearson Education Limited, 2008. p. 102-111.
11. Hughes, D. Psychology and Leadership in the Business world // Chazal, Edward de, McCarter, S. Oxford EAP. OUP, 2012. p. 080-082.