

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-14-23> <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>**КОЙНОВА-ЦЬОЛЬНЕР Юлія**

кандидатка педагогічних наук, докторка філософії, викладачка катедри загальної дидактики та емпіричних педагогічних досліджень педагогічного факультету,

Дрезденський технологічний університет, Німеччина

e-mail: Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

УДК 373.3/.5.011.3-051(045)

СПІВПРАЦЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТА КОЛЕКТИВНЕ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті проблематизується навченість кооперативним формам роботи, а також нові кооперативні формати навчання і кооперативні форми перевірки знань в університетській програмі підготовки вчителів. Кооперативне навчання і кооперативне учіння визначається як позитивна взаємодія в малих студентських групах на прикладі спільної модерації, що є предметом розвідки та розглядається у контексті дослідження «Ko-Le³ – Кооперативне навчання і учіння у програмі підготовки учителів до викладання і навчання».

Якісний аналіз студентської взаємодії в ситуаціях навчання і учіння на семінарах оцінюється у дослідженні на основі студентських рефлексійних звітів. На прикладі семінару розкриваються виклики кооперативного навчання та кооперативних форматів іспитів у підготовці вчителів.

Ключові слова: підготовка вчителів; співробітництво; кооперативне викладання та навчання; принцип «think-pair-share» (обміркуй-обговори-поділися); помірність; командна робота; соціальні навички; спільне планування; позитивна залежність; стосунки «рівний-рівному»; взаємовідносини рівного підпорядкування; коучингові стосунки; спілкування віч-на-віч; режим очікування; культура співробітництва; кооперативне викладання та навчання; індивідуальне розвивальне завдання; рефлексія.

1. Постановка проблеми. У дискусіях про поточні виклики у сфері викладання поряд з розвитком предметних компетенцій (відповідних тій чи тій спеціальності), особливої уваги набула необхідність розвитку кооперативної взаємодії в учительській кімнаті (Kooperation, 2018). Як відомо, під час такого викладання вчителі мають не лише інструктувати, але й надавати учням можливість навчатися разом і діяти кооперативно. Це створює нові навчальні ситуації: учні мають організовувати свій навчальний процес індивідуально, керувати ним як індивідуально, так і разом, а також спілкуватися та взаємодіяти один з одним у класі. Водночас це означає, що й вчителі змінюють свою роль, відмовляючись від фронтальної роботи, наповнюючи свою діяльність моделюванням, організацією, консультацією взаємодії учнів, підтримуючи їх індивідуальний процес мислення, а також кооперативну взаємодію (Huber, 1985). Особливість цього полягає в тому, що вчителі мають приділяти увагу як навчанню особистості в сенсі індивідуальної

підтримки, так і соціальній взаємодії. У поточному номері «Моніторингу підготовки вчителів» за 2023 рік особливий акцент зроблено на тому, що:

– «кооперативні форми роботи, такі, як ті, що є частиною повсякденної практики в шкільній професійній сфері, слід активніше використовувати під час навчання, створювати формати кооперативних іспитів, які мають бути повсюдно можливими для всіх. Це дозволяє студентам уже під час свого навчання опановувати відповідні компетенції і використовувати їх як можливості для набуття досвіду і рефлексії, щоб пізніше реалізовувати їх у школі таким чином, щоб учні також могли їх набути»;

– «кооперативні та ко-конструктивні семінари і навчальні заняття, на яких студенти спільно вирішують поставлені перед ними завдання і тим самим сумісно навчаються, що дозволяє під час навчання вчитися мультипрофесійній взаємодії – звичайно, стосуються всіх програм підготовки вчителів» (Lehrkräfte im Wandel, 2023).

Завдання розвитку міждисциплінарної кооперації в процесі підготовки вчителів уже було окреслено в «Рекомендаціях щодо підготовки вчителів» конференцією ректорів університетів (Hochschulrektorenkonferenz HRK) від 2 листопада 1998 р. і позиціоновано як «приховане протиріччя» в основній концепції підготовки вчителів. Аналіз такого протиріччя в результаті діагностики концепції підготовки вчителів дозволив дійти висновку, що воно виникає між викладанням предметних дисциплін і педагогічним знанням, яке є універсальним для розвитку компетенції виховання і соціального розвитку учнів (Empfehlungen zur Lehrerbildung, 2013). Вимоги щодо підготовки вчителів було конкретизовано в нормативному документі «Стандарти підготовки вчителів: освітні науки» з вимогою впровадження (реалізації) у програмах підготовки вчителів (Standards für die Lehrerbildung, 2022).

Аналіз учительських стандартів показав, що вимоги кооперативної взаємодії у підготовці вчителів конкретизуються на рівні різних компетенцій.

Сфери компетенції

Компетенція	Вимоги стандарту
Викладання/проведення навчального заняття (компетенція 3)	«[...] знати методи розвитку самостійного й відповідального кооперативного навчання і роботи » (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 9)
Оцінювання (компетенція 7)	«[...] кооперація з колегами у розробленні консультацій і рекомендаційних листів, кооперація з іншими установами для вироблення єдиного плану розвитку учня» (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 11)
Нововведення (компетенція 9)	«[...] практикування колегіальних консультацій як допомоги для розвитку навчального процесу на уроці і полегшення роботи» (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 12)

Нормативні рекомендації щодо розвитку школи також стосуються форм командної роботи, як от: спільна робота в командах (включаючи учительські колективи, методичні об'єднання) для консультування та координації щодо того, як забезпечувати реалізацію завдань навчального процесу у зв'язку зі зростанням неоднорідності (гетерогенності) та мультикультуралізмом у шкільних класах, а також при розробленні інклюзивних уроків (Lehrerbildung, 2015). Проте в дослідженнях вчительської професії та професіоналізму вчителя Петра Герцман та Йоганнес Кеніг зазначали, що кооперація вчителів на практиці все ще недостатньо розвинена (Herzmann, König, 2016, p. 55). Ймовірно, це пов'язано не лише зі шкільним середовищем, де «вчителі постають як борці-одинаки на уроці» за відсутності спільного бюджету часу, а й неблагополучною установкою учителів на необхідність кооперації (Rothland, 2012, p. 191). Спільне планування уроків відбувається рідко, гальмівними факторами є принцип автономії та паритету, усталені розпорядки, великі витрати часу й енергії та відсутність бажання співпрацювати, вважає Уве Майєр (Maier, 2006).

Дослідження DESI 2008 року (індекс цифрової економіки та суспільства) показало, що кооперативне планування в Німеччині нищє, як тїньове явище (DESI-Konsortium 2008). Сумісне планування і підготовка уроків або взагалі відсутні, або відбуваються вряди годи, зрідка пару разів на місяць, при цьому зазвичай з предмету «рідна мова» не частіше, ніж у порівнянні з іноземною мовою (англійською).

Дослідження Дїрка Рїхтера та Ганса Панта (2016) знову виявило, що «бїльше половини вчителїв у Нїмеччинї нїколи або лише раз на рїк викладають у тандемї з їншим учителем (56%) або ж вїдвїдують уроки колег і підтримують колегїальний зворотнїй зв'язок (64%). Їншими словами, бїльшїсть вчителїв у Нїмеччинї не мають зовсїм або майже не мають уявлень про те, як викладають їхнї колеги» (Richter, Pant, 2016; Idel, 2012, p. 15).

Консенсус в освітнїй полїтицї та педагогїчних дебатах привели до розумїння, що курсїв пїдвїщення квалїфїкацїї вчителїв недостатньо для реалїзацїї цїлей розвитку кооперацїї вчителїв (Koinova-Zöllner, Kranz, 2016). Який вплив на розвиток установки на позитивну колегїальну кооперацїю в майбутнїх учителїв має навчання на першїй і другїй фазї професїйної пїдготовки вчителїв, практично не розглядалося або розглядалося лише опосередковано» (Rothland, 2012, p. 192).

З огляду на це, виникає питання й про те, чи слїд (ї як слїд) реалїзовувати кооперативне викладання та навчання, а також впроваджувати кооперативнї формати перевїрки знань у системї пїдготовки вчителїв.

Пїдготовка вчителїв завжди розглядалася з точки зору шкїльних вимог, зокрема Юрген Оелкерс пїдкреслює: «Пїдготовка вчителїв вважається вїдповїдальною за недолїки школи і в той же час має на метї забезпечити компенсацїю цих недолїків» (Oelkers, 2001, p. 151). Понад 20 рокїв тому Рудольф Іслер наголошував на переорїєнтацїї професїї вчителя на користь кооперацїї: «Професїоналїзм учителя дедалї бїльше змїнюється в бїк розвитку його кооперативних компетенцїй задля того, щоб учасники рїзних педагогїчних програм сумїсно могли вирїшувати завдання школи, якї стають бїльш комплекснїшими (Isler, 2000, p. 69). Протягом багатьох рокїв дебати освїтнїх полїтиків звертають увагу, з одного боку, на необхіднїсть розвитку кооперацїї учителїв як клїучової складової розвитку школи (Isler, 2000, p. 10), а з їншого – на важливїсть професїоналїзму кожного вчителя: «Це опкладено на вчителя!» (Lipowsky, 2006; Johnson & Johnson, 2008, p. 9).

Технїчний унїверситет Дрездена реалїзував тему розвитку кооперацїї в межах пїдготовки вчителїв таким чином [Studienordnung, 2009; Studienordnung, 2016], як це вїдображено в таблицї 2.

Таблиця 2

Опис модулів для освітніх наук

Модуль	Цілі та зміст
модуль: MA-GY-BW 3/1 (магістерська програма – гімназія – освітні науки) Розробка уроку	«[...] Студенти опановують теоретичні знання в областях міжпредметного та міждисциплінарного навчання, проєктного навчання і альтернативних форм оцінювання успішності. Вони набувають дидактичної компетентності та процедурних навичок у кооперативних процесах і умінь конструювати відповідні навчальні приклади (кооперативні кейси)» (Studienordnung, 2016, p. 11)

Кооперація фактично у навчанні та дослідженнях має бути освітньою метою на шляху до індивідуального та спільного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Водночас це означає змістовний розвиток кількох особистих компетентностей, які практикуються в ситуаціях взаємодії одного з одним на рівні індивідуальної відповідальності. Тому особистісні здібності студентів є не лише передумовою професійної діяльності, а й результатом навчання. Кооперація визначається не лише як форма взаємодії у процесах викладання та навчання, а як базова здатність особистості до синтезу власної діяльності у взаємодії з іншими в соціальному процесі заради досягнення сумісних цілей. Однак кооперація є успішною лише за умови врахування її якісних ознак. Існує єдність у розумінні ознак кооперативної взаємодії, а саме:

- позитивна залежність: «серце» кооперації, досвід позитивних емоцій;
- індивідуальна відповідальність: відчуття того, що має бути, почуття обов'язку і розділення відповідальності;
- взаємна підтримка: готовність до предметного діалогу;
- належне використання соціальних компетенцій: пряма комунікація віч-на-віч (face-to-face);
- рефлексія групових процесів: індивідуальна і спільна (Johnson & Johnson, 2008, p. 17).

Коли досягнуте внутрішнє якісне розуміння ознак, виникає усвідомлення того, що групова робота не є синонімом кооперативного навчання. Якщо групову роботу ототожнювати з кооперацією, то це приводить до негативного досвіду як на рівні тих, хто навчає, так і на рівні тих, хто навчається (Konrad, Traub, 2001). Як наслідок, кооперативне навчання має тематизуватися (ставати темою) вже на етапі викладання в університеті.

2. Теоретичний аспект дослідження.

Кооперативне навчання та викладання вже здавна є предметом наукової дискусії (Huber, Bogatzki & Winter, 1982). Проте у сфері університетської освіти знайдеться дуже мало відповідних досліджень

(Koinova-Zöllner, Kranz, 2016). Незнання і відсутність інтересу до кооперативного навчання, ймовірно, є однією з ключових причин розриву між професійними вимогами до культури кооперації та відсутністю кооперації у процесі навчання і педагогічних буднях: «*Перед семінарським заняттям тема «Кооперативне навчання» для мене була абсолютно невідомою*» (№16), – зізнається одна зі студенток⁴.

Нерідко професійна кооперативна взаємодія вчителів у науково-педагогічних публікаціях позначається атрибутом «спільний». Так, Леонард Горстер та Ганс-Гюнтер Рольф (2001), описуючи базові основи розвитку процесу планування уроку, формулюють п'ять складових кооперації:

- «встановлення ментальних моделей колегіальності в колективі»,
- «розвиток спільного розуміння»,
- «рефлексія і оновлення спільного репертуару методів та змісту навчання»,
- «спільне планування і проведення навчальних планувань уроку»,
- «внутрішній моніторинг і оцінка навчального процесу та його результатів» (Horster, Rolff, 2001, p. 67).

Спільне планування передбачає підвищені вимоги, оскільки йдеться не лише про те, «що» ми викладаємо (рівень змісту), але й «як» викладаємо (рівень методів викладання). Це означає, що вчителі мають не лише обмінюватися інформацією та розподіляти робочі завдання між собою, а й кооперативно спілкуватися один з одним в дусі **Ко**-конструктивізму (Gräsel, 2006, p. 209). У результаті такого підходу виникає можливість досягнення *кооперативного результату* як *компромісного рішення* проблеми/задачі/завдання. Викликом є досягнення когеренції між автономією та гетерономією, а також рефлексією рівня розвитку соціальних відносин на різних рівнях (адміністрації, вчителів-предметників, педагогічних співробітників, тих, хто навчається та ін.). Один із засновників гештальттерапії Курт Коффка (1935) сформулював тезу, що групи становлять

⁴ У тексті курсивом наведено уривки зі студентських коментарів і рефлексій. Фрагменти, взяті для аналізу, анонімізовано присвоєнням номера.

собою динамічне ціле, в якому може змінюватися взаємозалежність учасників (Johnson & Johnson, 2008, p.16).

Курт Левін (1936) відреагував на це, описав сутність групи як відношення залежності кожного з її учасників щодо цілей: наявність єдиної мети для всіх учасників робить групу «динамічним цілим, що передбачає відмову учасників від одноосібних цілей» (Johnson & Johnson, 2008). Зміна ставлення до цілей навіть у одного учасника групи може вплинути на стан інших учасників групи або підгруп щодо зміни їхнього емоційного настрою. Мортон Дойч (1949, 1962) розширив підхід Левіна до «теорії кооперації, ввівши термін конкуренції» (Johnson & Johnson, 2008, p. 17). При цьому взаємозалежність може мінятися і це призводить до виникнення різних форм соціальних відносин у групі: позитивна кооперація, негативна конкуренція та відмова від відносин – уникнення. Дослідження отримало назву «**Ко-Le³**», тобто: *Кооперативне викладання і навчання в педагогічній освіті (Kooperatives Lernen und Lernen in der Lehrerbildung)*. Кооперативна взаємодія студентів та їхніх соціальних взаємин одного з одним стали предметом цього дослідження.

3. Методологія дослідження. У контексті дослідження «Ко-Le³» якість взаємодії майбутніх вчителів на етапі їх навчання на семінарі (протягом семестру) було вирішено перевірити, засновуючись на їх письмовій рефлексії. В основу припущення було покладено постулат, що кожна людина живе в соціальних відносинах і всі особи залежать одна від одної. І тільки за наявності спільних цілей можлива позитивна залежність один від одного. На підґрунті теорії соціальної взаємозалежності сформульовано амбітну мету педагогічних семінарів – «розвиток культури кооперації», а також поставлено питання про можливість навчання кооперації як позитивній залежності в рамках одного семінару. У ході дослідження було висунуто гіпотезу, що теоретичні знання про кооперацію та практикум кооперативної взаємодії на семінарі можуть підтримувати здатність до навчання і розвиток професійних, особистісних та соціальних компетенцій майбутніх учителів вже на етапі університетської педагогічної освіти.

Для викладання було дуже важливим те, що прийняті на навчання в минулому учні, а в майбутньому вчителі мають власний соціальний досвід і з ним вони прийшли на семінар, але реалізують його несвідомо, безрефлексивно. Тому соціальна складова навчання бачиться їм насамперед у створенні ієрархічних і егалітарних соціальних зв'язків у рамках взаємодії з іншими (Aebli,

1998). За концепцією Девіда Джонсона та Роджера Джонсона (Johnson & Johnson, 2008) було виділено три *форми організації кооперативного навчання та учіння* з урахуванням часу взаємодії:

- неформальне короткострокове,
- формальне довгострокове,
- навчання у малій сталій групі.

Форми кооперативного навчання відрізняються за такими характеристиками – тривалістю, інтенсивністю та комплексністю [25]. В університетській педагогічній освіті студенти мають опанувати три форми кооперативного викладання та навчання: неформальну короткострокову / формальну довгострокову / малу сталу групу (Johnson & Johnson, 2008, p. 18–20).

Неформальне короткострокове кооперативне навчання відбувалося протягом від кількох хвилин до одного семінарського заняття; прикладами застосовних тут методів можуть бути групові пазли або «чарівна скатертина».

Формальне довгострокове кооперативне навчання та учіння може тривати від трьох до чотирьох семінарських занять. Прикладами такого типу занять можуть бути воркшопи зі спільного планування уроку в модулі BW2 (загальної дидактики).

Кооперативне навчання у малій сталій групі є особливо затратним за часом та інтенсивністю взаємодії. Наявна при цьому комплексність передбачає підготовку, планування, проведення та оцінку спільної модерації протягом усього семестру.

Ці три форми кооперативного навчання та учіння також можуть практикуватися упродовж одного семінару.

У ході дослідження студентам пропонувалося завдання утворити групу з трьох осіб та підготувати модерацію за принципом think-pair-share «думай – обговорюй – ділись» (*думай* – вдавайся до індивідуального конструювання; *обговорюй* – обмінюйся думками з іншими учасниками групи модерації; *ділись* – долучайся до спільного Ко-конструювання як продукту діяльності на семінарі, а за тим переходь до усної рефлексії під егідою керівника семінару).

Після цього передбачалася письмова завершальна рефлексія як частина особистого семінарського портфоліо, котре є також частиною екзаменаційної роботи. Для цього студенти використовували навчальні щоденники спостережень або звіти про робочий процес. Щодо форматів звітів не було жорстких обмежень, а було запропоновано ключові питання стосовно рефлексії культури кооперації. Результати підсумкових рефлексій студентів було проаналізовано. Оцінка цих рефлексій проводилась за категоріями «особистісна готовність до

кооперації» і «форма соціальних відносин»: кооперація, конкуренція, уникнення (за допомогою методики якісного змістовного аналізу Філіпа Майрінга (Mayring, 2010).

Дослідні питання було уточнено таким чином:

1. Чи готові студенти – майбутні вчителі взяти на себе відповідальність за кооперативне планування і проведення спільної модерації з урахуванням імперативних організаційних вказівок керівника семінару?

2. Яка форма їх соціальної взаємодії виникає при спільному плануванні та проведенні модерації студентів – майбутніх учителів?

3. Чи є кооперація складовою педагогі-

чної підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку їх соціальних компетенцій?

Для цього було проаналізовано три системи соціальних відносин:

– між викладачем та групою модерації: peer-to-coaching;

– усередині групи планування та модерації: peer-to-peer – відносини між членами однієї малої групи;

– між групою, яка веде семінар, і присутніми на семінарі студентами: peer-to-peer-subordinate.

Письмові рефлексії аналізувалися за ключовими словами, які виконували роль індикаторів. Наведена нижче таблиця 3 містить вибірку ключових слів (зі студентських рефлексій).

Таблиця 3

Класифікація позитивної залежності
(позитивні стосунки=співпраця)

Елементи	Ключові слова
Позитивні стосунки	«усміхалися один одному», «говорили, що їм сподобалося», «гарна атмосфера в групі», «добрі стосунки один до одного», «відчувати себе комфортно в групі», «активна комунікація всередині групи», «відчувати себе причетними до групи»
Психологічний (ментальний) баланс	«я почував себе комфортно», «невеличкі розбіжності та проблеми обговорювалися у спокійній обстановці», «відчував себе повністю прийнятим», «гарний досвід», «відчуття безпеки», «почуття задоволення»
Прагнення до спільного результату	«в результаті вийшло, що індивідуальна ідея після спільного інтенсивного обговорення була прив'язана до ідей інших і результат перевершив можливі індивідуальні очікування», «задоволення загальним результатом», «конструктивне ведення обговорень», «командна робота була цілеспрямованою та ефективною», «спільне прийняття рішень», «кожен виявився дуже гнучким та надійним»
Взаємна підтримка	«справедливий розподіл роботи», «взаємна підтримка», «готовність допомагати іншим членам групи», «можливість надання взаємодопомоги у складних ситуаціях»

Після першого перегляду понад ста отриманих студентських релексивних портфоліо було обрано репрезентативну підмножину з 61 роботи для якісного контент-аналізу за методикою Майрінга.

Під час вибірки документів перевага віддавалася тим, які також стосувалися другого питання, оскільки вони дозволяли отримати відповіді на два поставлені дослідницькі питання. Студентські відгуки, написані лише у формі звітів про результати, не аналізувалися. Зі студентських матеріалів були відібрані релексивні «тексти як кодові одиниці» для якісного аналізу за методикою Майрінга. Кодові одиниці стали індикаторами, які використовувалися двома незалежними експертами для оцінки форми кооперації, описаної в релексивних портфоліо.

Шляхом структурування даних та визначення категорій для аналізу було взято тріаду Мислення, Діяльність та Емоції на рівні «Я» з її проявом у категоріях: 1) прагнення до спільного результату; 2) позитивні стосунки; 3) психологічний баланс; 4) соці-

альна компетентність. При цьому враховувалося, що межі між цими індикаторами є рухомими (рубежі гнучкі й умовні ↔), як показано на ілюстрації (рис. 1).



Рис. 1. Наслідки кооперативного співробітництва за Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson, 2008, p. 18).

У деяких випадках через брак у рефлексіях ключових слів, використовувався контекст для прикладів позитивної залежності, що в студентських роботах рівнозначно кооперації за рівнями:

– peer-to-coaching

«[...] багато ідей виникли в ході діалогу з доцентом семінару [...] дозволило отримати більш глибоке розуміння теми та надати пропозиції щодо вдосконалення» (№19); «... Обмін ідеями з викладачем був дуже корисним, він давав нам ідеї та стимулював для організації модерації і відчуття того, що він тут для нас і готовий допомогти» (№30);

– peer-to-peer

«Наш спосіб роботи завжди був партнерським і добре нас мотивував до руху вперед. Хоча командна робота вимагала багато часу, вона була однією з найефективніших умов для створення спільного продукту» (№ 2/2); «Міждисциплінарна співпраця була збагаченням для теми і дозволила розглядати тему диференційовано» (№ 5);

– peer-to-peer-subordinate

«Виникло збалансоване відношення між ідеями одногрупників і моїми пропозиціями, що гарантувало якісне просування вперед [...]. Загалом це було відчуття виконаної роботи при переданні керівництва студентам дискусією в межах пленуму» (№ 21).

Негативна залежність, що проявлялася у взаємних перешкодах при досягненні цілей, деструктивній поведінці, конкуренції та відчутті розчарування, була описана (за рівнями) у таких прикладах:

– peer-to-coaching

«З точки зору співпраці між модераційною групою і доцентом деякі студенти вели себе щодо доцента некооперативно. Цього мені дуже шкода» (№30); «Дискусія було перервано доцентом. Втручання доцента викликало у мене обурення» (№6).

– peer-to-peer

«Організаційні недоліки проявились під час дискусії модератора. Так виявилось, що у нас було три різні плани. Це призвело до проблем модерації. Також ця невизначеність виявилась у тому, що студенти не мали однозначно визначених завдань на етапі презентації» (№15); «Під час передачі змісту виникли проблеми. Один із модераторів часто веде розмови без залучення інших. [...] Робочі відносини всередині команди модерації не функціонували» (№20).

– peer-to-peer-subordinate

«У цьому семінарі частково можна було спостерігати конкурентну поведінку серед

студентів, яка для мене була неприйнятною. [...] Схоже, що для деякого важливіше було зосередитися на граматичних помилках у робочих аркушах, аніж фокусуватися на новому змісті теми» (№13); «План проведення заняття не вдався внаслідок пасивної участі в роботі студентської групи» (№1).

Уникнення взаємин, тобто переважання формального підходу до виконання спільного завдання, можна проілюструватися (за рівнями) такими прикладами:

– peer-to-coaching

«Приклади не були ідентифіковані через відсутність оцінки»;

– peer-to-peer

«Я не хотів заважати іншим. Під час моєї модерації я весь час зміщувався на задній план і намагався залишатися в тіні. [...] якби я при підготовці до модерації працював разом з усіма, а не окремо від усіх» (№25); «Недоліком нашої модерації або планування нашої сесії (за яку ми відповідали вчотирьох) для мене було те, що через розподіл обов'язків я не встигав ознайомитися з іншими трьома концепціями й у мене була постійною потреба наздоганяти інших» (№26);

– peer-to-peer-subordinate:

«Те, що мені в кінці кінців не сподобалося, – це наша співпраця на семінарському занятті. На запитання учасників семінару модератор без винятку зверталася до мене і навіть прикривалася мною, замість того, щоб самостійно отримати інформацію від інших груп. Підготовку наступних кроків мені доводилося робити самостійно» (№6/1); «Очевидно, учасники семінарської групи внаслідок невідповідності не розуміли, про що йшлося» (№8).

Оскільки письмові дані були проаналізовані за однаковими індикаторами, вільність в інтерпретації була практично відсутньою. Проблематичні портфоліо щодо яких виникали розбіжності, переважно були віднесені до змішаної форми. Таким чином, у матриці (див. табл. 4) виникла ще одна колонка, яку на початку етапу дослідження не було передбачено.

4. Результати дослідження «Ko-Le³».

Дослідження засвідчило, що кооперативна культура є мультимірною конструкцією, яка ґрунтується на діалектиці якостей і різних характеристик, головно пов'язаних з емоційним рівнем.

А. Щодо вимог виконання спільних завдань (планування модерації, проведення модерації на семінарі та усного взаємного оцінювання, індивідуальної підготовки

письмових вправ з власними міркуваннями) деякі студенти не були готові до їх виконання. Дехто з них залишив семінар одразу після першого заняття. Зокрема, був такий коментар до запитання «Чому ви залишили семінар?» (16,4%): «... швидко і безболісно досягти результату (отримати оцінку) ...». Однак більшість студентів (83,6%) були готові залишитися на семінарі та виконувати вимоги. На перше запитання опитування «Чи готові студенти – майбутні вчителі взяти на себе відповідальність за кооперативне планування і проведення спільної модурації з урахуванням імперативних організаційних вказівок керівника семінару?» було отримано підтвердження. Відповідно, рефлексії були проаналізовані студентами, готовими прийняти вимоги та виконати завдання.

У деяких випадках були «втрати» серед студентів протягом семестру. Але жодного рефлексивного листа від студентів, які вибули, не було, крім деяких електронних повідомлень, наприклад:

«[...] Мені шкода, що я повинна вам повідомити наступне. Завтра на семінарі мене не буде. ХХ самостійно модеруватиме семінарське заняття. Мені нелегко далось це рішення, оскільки я не люблю «підводити однокурсників». Але кооперативного співробітництва між ХХ і мною не сталося, ми не змогли гармоніювати одне з одним, ми не змогли знайти компроміс між методами планування. Однак причина лежить, радше в тому, що ми різні люди; той тон, яким колега зі мною спілкувався, я не приймаю. В його словесних виразах та повчаннях під час спільного планування я відчувала агресію; за таких умов спільна модурація неможлива, на цьому кооперація закінчилась».

Б. Результати відповідей на запитання «Яка форма соціальної взаємодії виникає при спільному плануванні та проведенні модурації студентів – майбутніх учителів?» свідчать, що переважає кооперація (позитивна форма взаємодії) на двох рівнях: «peer-to-peer» та «peer-to-peer-subordinate» (табл. 4). Тобто кооперативні відносини визначали позитивні якості співпраці всередині модураційної групи і зі студентами семінарської групи. Завдяки спільному завданню та інтенсивності співпраці в основних групах більшість змісту рефлексійних портфоліо було сконцентровано на оцінці модурації і лише деякі портфоліо описували кооперативний досвід під час участі на семінарі зокрема і навчання в університеті загалом.

Таблиця 4
Результати форм залежності

Рівні \ Форми залежності	Позитивна	Негативна	Відсутня	Змішана форма
Керівник семінару і модураційної групи (peer-to-coaching)	27	3	–	31
Всередині модураційної групи (peer-to-peer)	44	4	3	10
Модураційна група та семінарська група (peer-to-peer-subordinate)	34	2	5	20

У письмових звітах, на жаль, співробітництво з керівником семінару найчастіше не рефлексувалося, а лише згадувалося. З огляду на цю обставину ми припустили, що письмовий звіт, який подавали студенти, був також екзаменаційною роботою. Тому керівник семінару в цьому разі сприймався як екзаменатор (= ієрархічний порядок), і тому більшість студентів обрали «формалістичний» підхід, при рефлексії відносин з керівником семінару (у таблиці 4 – це змішана форма).

Як видно з таблиці, рефлексійні студентські звіти підтвердили загальний позитивний вплив кооперативного навчання: більше зусиль для досягнення результатів, внутрішня (intra) мотивація, стійкий характер психологічної готовності до навчальної діяльності, позитивне ставлення до навчання, радість від встановлення контактів, увага до створення позитивних міжособистісних відносин, відсутність остраху встановлення нових контактів, командний дух, соціальна підтримка, а також почуття власної гідності, самоефективність, розвиток позитивних способів долаання стресу (= психічне здоров'я). Приклад такого позитивного ставлення взято зі студентських рефлексій.

1. «Три дні тому відбулося наше останнє семінарське заняття. На свій подив я відчуваю, що дивлюся на цю обставину не тільки з полегшенням, але відчуваю радше порожнечу, оскільки союз нашої семінарської групи припинив існування із закінченням цього семестру, і може в наступному семестрі я багатьох учасників не побачу.

Якщо б мені хтось на початку цього семестру сказав, що я з жалем писатиму в своїй рефлексії про закінчення семінару, я б не повірила.

Звично, що з полегшенням закінчується семінар, пишуться та здаються домашні роботи, тексти, реферати. Звичним є і

те, що контактів після семінару залишається мало і головним є те, щоб закінчити семінар та скласти іспит з нього.

А цього разу було все по-іншому. Звичайно, це був той самий семінар протягом семестру, було багато роботи з семінару, і ця письмова екзаменаційна рефлексія пишеться не сама собою. Звичайно, ж були дні, коли те, що відбувалося на семінарі, не видавалося райдужним, і швидше хотілося піти додому. І звичайно ж, були ситуації, коли те, що відбувалося в них, змушувало сумніватися, замислюватися.

Однак цей семінар був наповнений подіями, які «не можна назвати природними чи нормальними», якщо ми порівнюватимемо навчання в університеті, наприклад, тут кожен був особистістю, був особистісний інтерес до індивідуального досвіду, дискусії щодо перспектив у майбутньому, методи викладання, які студентів зближували. Виникали нові групові динаміки, результатом яких стало те, що наприкінці цього семінару я не рада, що семінар та семестр закінчилися» (№ 59).

2. «Здрастуйте, дорогі студенти, я хочу ще раз подякувати вам. Для мене було дуже великим задоволенням бути членом цієї семінарської групи. ... Я напевно часто згадуватиму нашу семінарську групу» (№ 33).

Більшість студентів, які погодилися на кооперативну участь та іспит, рефлексували свій досвід, який сприяв їхньому успішному особистісному розвитку.

3. «Семінар вимагав величезної самовіддачі та порівняно більшого обсягу роботи, що спочатку мене трохи відлякувало. Однак те, що семінари проводились студентами, допомогло мені ретроспективно побачити свій великий прогрес. З одного боку, завдяки практичному досвіду підготовки і проведення власної модуерації, а також через критичне спостереження й активну участь під час модуерації моїх однокурсників, я усвідомив, що робить урок гарним уроком» (№ 8)

Несподіваним була та обставина, що оцінити якість кооперації всередині модуераторської групи виявилось особливо складно. За однакових умов окремі студенти основної групи оцінювали якість кооперації по-різному: конкуренція, уникання, співпраця. Уявлення про співробітництво (кооперацію) як теоретичну конструкцію, а також міжособистісний та внутрішньоособистісний розвиток кооперативної культури серед студентів – майбутніх педагогів, як виявилось, є неоднорідними, і це було

вирішальним щодо якості виконання спільних завдань.

4. «Під час дискусій я неодноразово ловив себе на тому, що думаю про наступні аргументи, замість того, щоб слухати інших, що вони говорять. Навіть на етапах групової роботи мені доводилося докладаючи багато зусиль, щоб слухати та працювати разом з іншими, замість того, щоб керувати ними ... Мабуть, найбільшим розумінням семінару є досвід власної суб'єктивності. Під час групової роботи мені знову і знову ставало зрозуміло, що моя позиція, якою б продуманою вона не була, є лише ОДНІЄЮ з багатьох можливих точок зору» (№ 15).

Результати дослідження «Ко-Ле³» підтвердили висновок про те, що кооперація між студентами – майбутніми вчителями веде до поліпшення якості навчання на семінарі, зменшення психологічного напруження під час проведення модуерації та підвищує результативність навчання. До цього ж треба додати внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до навчання, які сприяли довірі до викладачів і стосункам «peer-to-peer».

Рефлексивні документи студентів свідчать, що форми короткочасного кооперативного навчання, які використовувалися на семінарі, позитивно сприймалися і на індивідуальному рівні розширювали методичний репертуар майбутніх учителів. Головне тут – індивідуальна психологічна готовність до спільної діяльності.

Через обговорення, обмін та розвиток соціальних стосунків під час другої фази кооперативного навчання (див. вище) було можливим вийти на наступний, третій рівень кооперації, який називається ко-конструювання. Звіти демонструють, що кооперативна культура є не статичним, а динамічним процесом, який постійно розвивається, якщо студенти виявляють свою психологічну готовність. Спостереження керівників семінару дозволили зробити такі висновки:

1) спільно прожитий досвід позитивної кооперативної взаємодії має ефект «зараження». Це проявляється, серед іншого, у тому, що студенти повторно обирають курси, побудовані за методикою кооперативного навчання;

2) розвиток кооперативної культури у навчанні не відбувається сам собою. Для керівників семінару недостатньо поставити вимоги кооперативного формату навчання для результатів іспитів;

3) управління кооперативними семінарами та форматами іспитів пов'язане для керівника семінару з власним розумінням

кооперації, власною позитивною установкою до кооперації, толерантністю до тих, хто навчається, емоційною інтелігентністю та інвестицією часу для спільного планування та студентських рефлексій, які загалом приводили до успіху або невдач, або й навіть провалів при вирішенні спільних завдань.

5. Дискусійне обговорення. Той факт, що співпраця сприяє розвитку шкіл, розвитку навчального процесу, а також особистісного розвитку неодноразово підкреслювався дослідниками (Rothland, 2012; Studienordnung, 2016). Навіть якщо питання співпраці вивчаються і викладаються під час університетського навчання, трансфер знань не є природним процесом, на що також вже звертали увагу Кетрін Фуссангел і Корнелія Гресель: «Можливість перенесення результатів у навчальний процес лишається під питанням» (Fussangel, Gräsel, 2011, p. 59). З подібним скепсисом ми зіткнулися в студентських рефлексіях: «Для мене залишається відкритим питання, наскільки добре я зможу застосувати на практиці отримані на семінарі знання» (№ 32).

Незважаючи на це, релевантність кооперативного викладання та навчання, необхідність його подальшого розвитку у професійній практиці є очевидною та доведеною. У контексті актуальних вимог компетентнісного викладання та навчання, учителі мають відмовитися від «приватизованого» уроку задля реалізації вимог освітніх стандартів. При цьому їм необхідно вийти на кооперацію один з одним як на вертикальному, так і горизонтальному рівнях, щоб гарантувати якість освіти для всіх учнів у майбутньому.

Вимоги розвитку кооперативної культури Уве Херікс окреслив як важливе завдання індивідуального розвитку для професії вчителя. Він наголосив, що вчителі «... діагностують можливості та бар'єри кооперативної культури в межах розвитку школи та відповідають за розвиток концепції кооперативної культури на колегіальному рівні» (Hericks, 2004, p. 120). Тому кооперація як освітня концепція важлива вже на першій фазі підготовки вчителів.

Оскільки кооперації не можна навчити природним шляхом, а лише у створених умовах, вона має стати завданням розвитку для кожного вчителя на індивідуальному та колегіальному рівні протягом усього професійного життя, а також найважливішим професійним викликом. Лише таким чином викладачі та вчителі можуть усвідомити необхідність розвитку кооперативної культури та отримати професійну підтримку. Неприйнятною є та обставина, що про-

цес розвитку кооперативної культури, ініційований під час університетської освіти, не матиме свого продовження у подальшому професійному розвитку. Тому найважливішою вимогою до підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладацьких кадрів є кооперація всіх учасників на всіх фазах професійної педагогічної освіти.

Список бібліографічних посилань References

- Aebli, 1998 – Aebli, H. (1998). Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- DESI-Konsortium 2008 – DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und in Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim. 459 s.
- Empfehlungen zur Lehrerbildung, 2013 – Empfehlungen zur Lehrerbildung (2013). HRK. Hochschulrektorenkonferenz. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung/> (08.09.2023).
- Fussangel, Gräsel, 2011 – Fussangel, K., Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In Terhart, E. u.a. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 667–682.
- Gräsel, 2006 – Gräsel, C. u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2: 205–219.
- Hericks, 2004 – Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben in Bildung. Studien zur Bildungsgangforschung, Wiesbaden, S. 117–136.
- Herzmann, König, 2016 – Herzmann, P., König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. Stuttgart: Klinkhardt. 208 s.
- Horster, Rolff, 2001 – Horster, L., Rolff, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim.
- Huber, 1985 – Huber, G. (Hrsg.) (1985). Studienbrief 1 A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Huber, Bogatzki & Winter, 1982 – Huber, G.-L., Bogatzki, W., Winter, M., (1982). Kooperation als Ziel schulischen Lernens. *Bericht Nr.6 des Arbeitsbereichs Pädagogische Psychologie*, Universität Tübingen.
- Idel, 2012 – Idel, T.-S. u.a. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In Baum, E. u.a. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und Befunde. Wiesbaden, S. 9–25.
- Isler, 2000 – Isler, R. (2000). Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1): 68–69.
- Johnson & Johnson, 2008 – Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. *Friedrich Jahresheft*, S. 16–20.
- Koinova-Zöllner, Kranz, 2016 – Koinova-Zöllner, J., Kranz, B. (2016). Ist Kooperation lehrbar? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(2): 54–76: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1115985#vollanzeige6> (08.09.2023)
- Konrad, Traub, 2001 – Konrad, K., Traub, S. (2001). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren. Schneider bei wbv. 186 s.
- Kooperation, 2018 – Kooperation (2018). *Friedrich Jahresheft*, XXXVI [Klett-Kallmeyer Verlag].
- Lehrerbildung, 2015 – Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (2015). *Gemeinsame Empfehlung von Hoch-*

- schulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)* URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (08.09.2023).
- Lehrkräfte im Wandel, 2023 – Lehrkräfte im Wandel – Gestärkt in die Zukunft (2023). URL: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf (21.08.2023)
- Lipowsky, 2006 – Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lehrer der Schüler. In Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, Weinheim. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 47–71.
- Maier, 2006 – Maier, U. (2006). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 3. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130> (08.09.2023).
- Mayring, 2010 – Mayring, Ph. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Oelkers, 2001 – Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43. Weinheim, S. 151–164.
- Richter, Pant, 2016 – Richter, D., Pant, H.-A. (2016). Lehrerkoooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. verfügbar unter: https://www.ber-telsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf (08.09.2023).
- Rotering-Steinberg, 1992 – Rotering-Steinberg, S. (1992). Gruppenpuzzle und Gruppenrally. Beispiele für kooperative Arbeitsformen. *Pädagogik*, 44(5): 43–48.
- Rothland, 2012 – Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In: Baum, E. u.a. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule.
- Standards für die Lehrerbildung, 2022 – Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2022). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (08.09.2023).
- Studienordnung, 2009 – Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien (2009). Technische Universität Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden. URL: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/dokumente/abs/MA%20GY%20SO_erlassen_Juni%202010.pdf (08.09.2023).
- Studienordnung, 2016 – Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien (2016). Technische Universität Dresden. URL: <https://www.verw.tu-dresden.de/amt/bek/PDF-Dateien/2016-13/08soLA17.08.2016.pdf> (08.09.2023).

KOINOVA-ZOELLNER Julia

PhD of Pedagogy, teacher of the department of general didactics and empirical pedagogical research of the Faculty of Pedagogy, Dresden University of Technology

COOPERATION AS AN INDIVIDUAL AND COLLECTIVE TASK OF DEVELOPMENT IN THE PROFESSION OF TEACHING

Summary. The article presents the results of applying cooperative forms of work, new cooperative learning formats, and cooperative forms of testing the acquired knowledge in university teacher training programs in Germany. This experience is of great importance since it is a pilot project.

The subject matter of the research is cooperative forms of work, suggesting fundamentally new organizational and methodological approaches grounded on the underlying principle of positive interaction in small student groups following the example of joint moderation in the context of the study “Ko-Le3 - Cooperative teaching and learning in the teacher training program for teaching and learning.”

Based on student reflective assessment reports, this study exposes the results of a conducted qualitative analysis of student workshop interactions in teaching and learning situations, and summarizes the challenges of cooperative learning and cooperative examination formats in teacher training.

It has been ascertained that cooperative learning and teaching fostered a new level of interaction among teacher-trainees which they estimated in various ways. However, on the whole, the result of student interaction at the tutorial revealed their learning ability and enhanced their professional, personal and social competencies at the stage of their university training.

Cooperative learning in the system of teaching teacher-trainees is interpreted as a purposeful process of involving students in collective forms of interaction when resolving pedagogical issues related, in particular, to planning and implementing pedagogical innovations aimed at improving the quality of educational activities.

The conclusion accentuates that cooperation cannot be acquired naturally, but only in created learning conditions. Therefore, cooperation should become a developmental task for each teacher at the individual and collegiate level throughout their professional life, as well as the most essential professional challenge. In this way educators and teachers can realize the need to advance a cooperative culture and receive professional support from colleagues.

Keywords: teacher training; cooperation; cooperative teaching and learning; the principle of “think-pair-share”; moderation; teamwork; social skills; joint planning; positive dependence; peer-to-peer relationships; relationships of equal subordination; coaching relationships; face-to-face communication; standby mode; culture of collaboration; cooperative teaching and learning; individual developmental task; reflection.

Одержано редакцію 18.10.2023
Прийнято до публікації 22.02.2024