

УДК 377.015.3

**ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ВОЛЕВОГО ЕДИНСТВА ГРУППЫ****О.М. САВЧИК***(Республиканский институт профессионального образования, Минск)*

Одним из важных направлений исследований в области интенсификации обучения является поиск оптимальных форм организации учебно-воспитательного процесса. В этой связи рассматривается актуальная проблема объединения волевых усилий в процессе совместной учебной деятельности. Обосновывается необходимость повышения компетентности педагогов в сфере организации учебного сотрудничества. Описываются понятие, критерии и условия создания волевого единства учебной группы. Раскрыто понятие волевого единства группы.

Введение. Актуальность и практическая значимость проблемы объединения волевых усилий для достижения групповых целей на современном этапе значительно возросла. В изменяющихся условиях рыночной экономики все чаще возникают обстоятельства, при которых повышается потребность быстро адаптироваться к новой ситуации, наладить эффективное взаимодействие с новыми людьми. Все большую популярность приобретает командный подход в управлении производственными коллективами, т.е. использование потенциала малых групп, команд, созданных для решения конкретных задач. Между тем только при наличии волевого единства группы можно достигнуть положительных результатов в совместной деятельности.

Практика организации интерактивного обучения, построенного на социальном взаимодействии субъектов образования, показывает, что не всегда педагоги, оказываются готовыми к совместной деятельности. В группах часто возникают конфликты, что негативно сказывается на успешности обучения. Такая «неготовность» объединять свои волевые усилия с другими, обусловлена прежде всего совместно-индивидуальной формой профессиональной деятельности педагога. Взаимодействия с коллегами на основе деловой интеграции практически не происходит. При фронтальной форме обучения педагог дистанцирует себя и от учащихся. Необходимость повышения компетентности педагогов в сфере организации учебного сотрудничества определили актуальность нашего исследования совместной учебной деятельности в условиях повышения квалификации педагогических кадров.

Проблема организации совместной учебной деятельности в последнее время все чаще становится предметом научных исследований, раскрыт ее потенциал для личностного развития субъектов совместного действия, определяются психологическое содержание и условия эффективности.

Менее изученным остается вопрос волевой регуляции совместной деятельности в условиях последипломного образования педагогических работников.

Под *волевым единством* в нашем исследовании мы будем понимать состояние группы, при котором осуществляется оптимальная волевая регуляция групповой активности, обусловленная групповыми целями.

Критериями волевого единства выступают:

- *стабилизация группового волевого усилия* – однонаправленные (одноцелевые) волевые усилия членов группы (полная мобилизация каждого на достижение общей цели; активное участие всех членов группы на каждом этапе групповой работы);

- *соподчиненность групповой активности*, т.е. обусловленность групповыми целями, групповыми процессами (ресурсами) (подчинение личных интересов групповым, скоординированность (взаимодополняемость) в действиях);

- *контроль и коррекция совместной деятельности*, т.е. соотнесение параметров группового взаимодействия с общегрупповым эталоном (совместное планирование действий по достижению цели, оценивание промежуточных результатов, регуляция активности (повышение или снижение) адекватно ситуации).

Одним из условий создания волевого единства нами выделяется ориентировочная основа совместной деятельности неполной структуры, которая при систематической организации в учебном процессе положительно сказывается на развитии коммуникативного и субъективного контроля обучающихся, что как внутреннее (психологическое) условие содействует созданию волевого единства.

Полный состав ориентировочной основы есть заданные педагогом ориентиры, достаточные для выполнения задания. Неполная основа ориентировочной деятельности предполагает самостоятельное ее создание обучающимися. Преимущества второй по сравнению с первой заключается в том, что этап, в

котором обучающиеся должны создать совместный образ предстоящей деятельности, способствует интеграционным процессам, а именно:

- начинаются процессы согласования;
- происходит объединение вокруг общей, выработанной совместно цели;
- создается мотивационное единство;
- делегируется ответственность за происходящее в группе ее членам;
- инициируется самостоятельность обучающихся;
- разрабатывается общая стратегия, создаются условия позитивной взаимозависимости.

Проблема ориентировочной деятельности достаточно подробно изложена в трудах П.Я. Гальперина. Поскольку новым действием можно овладеть лишь постепенно, он задавался вопросом, каким путем вести формирование действия в процессе обучения, чтобы «с наименьшими затратами и наилучшими показателями достичь заданного образца» [1, с. 6]. В определении этого пути П.Я. Гальперин исходит из различения в каждом действии двух основных частей: ориентировочной и исполнительской. Первая намечает пути и способы действия, вторая реализует их. Характер и успешность действия непосредственно зависят от ориентировочной части.

Проблему ориентировки в совместной деятельности рассматривали А.С. Чернышев, А.Н. Лутошкин. Они отмечали, что ориентировка должна включать как диагностику состояния организационных отношений, так и прогностическую оценку их проявления в будущей деятельности. Поскольку ориентировка в их исследованиях имела отношения к устойчивым общностям, коллективам, то под ней понималась «самоаттестация» коллектива и установка на оптимальное обеспечение своих достижений в учебе, труде и т.д.

Ориентировка совместной деятельности «временной» группы также выполняет функцию «инвентаризации» – анализа ситуации, группового потенциала, согласование желаемого результата, но для постоянного коллектива ориентировочная деятельность имеет принципиально другой смысл. Отличие проявляется в разных целях: для коллектива – устойчивое развитие в деловом и социально-психологическом аспектах; для «временной» группы – решение конкретной задачи.

В зависимости от целей выбираются разные формы организации ориентировки: для коллектива она может реализовываться в крупномасштабных мероприятиях (семинары по организационному развитию, корпоративные встречи, интервью и т.д.); для группы – более ограниченной временными возможностями – совместное обсуждение).

Ориентировочный этап включается различными авторами как начальные стадии групповой динамики (ориентировка в ситуации, межличностных отношениях, групповой задаче, в способах ее решения и т.п.): формирование первого впечатления о членах группы и формирование установки на совместное действие (И.П. Волков); поиск ролей и выяснение форм деятельности (Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й. Ниссинен и др.); «притирка» – члены группы присматриваются друг к другу, определяют степень заинтересованности в групповой работе; «ближний бой» – выявление группового потенциала; «экспериментирование» – поиск оптимальных способов взаимодействия (М. Вудкок и Д. Фрэнсис); «проверка зависимости» – ориентировка членов группы в характере действий друг друга и поиск взаимоприемлемого межличностного поведения в группе, «ориентировка в задаче» – поиск членами группы оптимального способа решения задачи (Б. Такмен).

В исследованиях С.В. Сарычева развитая ориентировочная часть совместной деятельности определяется как один из психологических механизмов надежности группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности. Им было установлено, что в экстремальных ситуациях совместной деятельности значительно увеличивается «удельный вес» ориентировочной части совместной деятельности в группах с более высоким показателем по параметру «организованность». Ориентировка в таких группах проводилась настойчиво, упорно и заинтересованно. Время, затрачиваемое на ориентировку, возрастало в экстремальных ситуациях по сравнению с оптимальным. В ходе ориентировки подробно обсуждалась предстоящая совместная деятельность, ее ход, распределение и согласование функций [7].

В.В. Рубцов вводит понятие «ориентировочно-пробующих действий»: «Анализ данных по организации и регуляции индивидуальных операций в совместном действии выявил такую особенность этапа поиска решения учебной задачи, как ориентировочно-пробующие действия. Специальное изучение этих действий позволило установить механизмы возникновения учебно-познавательных действий, специфичных для коллективно-распределенных форм организации деятельности» [6, с. 172]. Их роль В.В. Рубцов видит в конкретизации обобщенных способов ориентации в свойствах объекта или ситуации. На наш взгляд, в организации ориентировочного этапа совместной учебной деятельности важным шагом является предоставление обучающимся условий для «пробующих действий», когда у них есть возможность более подробно ознакомиться с материалами или другими средствами обучения до активного их использования в решении учебной задачи.

Кроме того, на наш взгляд, обучение в малых группах переменного состава каждый раз задает необходимость осуществления ориентировки не только в содержании деятельности, но и в характере взаимодействия. Случайный характер объединения в группу научает приспосабливаться к ситуации взаимодействия не на основе симпатий, а на основе деловой коммуникации по решению совместных задач. Отсутствие социально-психологической подготовки педагогов к совместной деятельности, обуславливает их акцентирование на межличностных отношениях, симпатиях и антипатиях, что порождает многочисленные конфликты как с учащимися, так и с коллегами по работе.

Основная часть. В проведении нашего исследования мы опирались на положения теории ориентировочной деятельности П.Я. Гальперина, в том числе положение о том, что «психическая ориентировка предполагает образ – среды действия и самого действия, – образ, на основе которого и происходит управление действием. Управление действием на основе образа требует сопоставления задания с его исполнением. Следовательно, контроль составляет необходимую и существенную часть такого управления» [1, с. 417]; концепцию Л.И. Уманского, согласно которой эмоциональная, интеллектуальная и волевая коммуникативность, составляющие «личностный» блок в характеристике группы, отражают три стороны сознания, входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы [9]; концепцию деятельностного опосредования межличностных отношений А.В. Петровского; исследования В.К. Калина, согласно которому под волевой регуляцией групповой деятельности понимается активность группы, имеющая своим содержанием актуализацию, построение и поддержание внутригрупповых связей и отношений, обеспечивающих согласованную мобилизованность членов группы и ее соответствие целям деятельности [5]; комплексный подход Е.П. Ильина к пониманию воли, как произвольного управления, самоуправления [4]; исследования А.П. Дульчевской, согласно которым ценностно-ориентационное единство рассматривается как показатель групповой сплоченности, выраженный ценностно-ориентационной сообразностью, под которой понимается «степень соответствия представлений членов коллектива о должном и необходимом для их успешной деятельности тем образам реальной ситуации взаимодействия, которые заключены в оценках этой ситуации исполнителями и экспертами» [3, с. 7].

Изучение влияния ориентировочной основы совместной учебной деятельности на создание волевого единства учебной группы проводилось нами в два этапа. До формирующего эксперимента на констатирующем этапе для групповой работы разным микрогруппам (4 – 5 человек) были предложены различные инструкции. Инструкция «Б» содержала полную ориентировочную основу совместной деятельности. В ней были указаны: групповые цели, отмечены значимые аспекты деятельности, основные действия по решению задания. Инструкция «А» требовала от участников самостоятельного поиска ответов по этим же пунктам. По окончании групповой работы и получению эмпирических данных группового взаимодействия, нами производились их сравнения в зависимости от варьирования инструкций «А», «Б».

Второй этап предполагал изучение влияния ориентировочной основы как внешнего обстоятельства, включенного в формирующий эксперимент, через внутренние условия (повышение уровня развития волевых качеств) на создание волевого единства. В учебном процессе при использовании групповых форм обучения как обязательное условие для работы в группе включался ориентировочный этап. Дополнительным обстоятельством формирующего эксперимента являлся переменный состав микрогрупп. Это позволяло избежать возникновения сработанности, что могло бы возникнуть в микрогруппах постоянного состава, а значит, позволяло поддерживать актуальность ориентировочной деятельности не только в деловом, но и в социально-психологическом аспекте.

Результаты исследования на первом этапе выявили достоверные различия только по показателю времени, затраченного на выполнение задания, при варьировании условий «А» и «Б» (критерий Манна – Уитни: $U_{эм} = U_{кр} = 4$, при $p \leq 0,05$), достоверных отличий в уровне сплоченности группы не было обнаружено.

Исходя из полученных результатов можно констатировать, что для выполнения учебного задания в учебных группах, независимо от условий ориентационного этапа, актуализируются процессы создания волевого единства и группы достигают определенного уровня сплочения от среднего до высокого, но при этом в группах с условием «А» интеграционные процессы занимают меньше времени, чем в группах с условием «Б». Это доказывает позитивное влияние ориентировочной основы неполной структуры на создание волевого единства как составляющей групповой сплоченности.

Выявление различий в группах при варьировании условий «А», «Б» по параметру «ценностно-ориентационная сообразность» – коэффициент сближения оценок реального и «должного» взаимодействия (R_s) – позволяет выявить насколько тем или иным группам удалось оптимально регулировать групповую активность в соответствии с групповым представлением о ней.

Расчеты показывают, что при варьировании условий «А», «Б» различия между группами по U-критерию Манна – Уитни не имеют статистической значимости, эмпирический показатель больше критического. Но поскольку критерий находится очень близко к критическому значению ($U_{эм} = 3$, $U_{кр} = 2$),

мы предпочли проверить различия в группах по исследуемому признаку дополнительно с помощью углового преобразования Фишера. В качестве разделяющего значения мы выбрали значение $R_s = 0,44$ как критическое значение для выявления достоверной связи иерархий признаков. Поскольку при таком разделении одна из процентных долей получилась равной 0, а это в свою очередь может неоправданно завязать результат, мы увеличили разделяющее значение до $R_s = 0,50$.

Эмпирическое значение критерия Фишера в обоих случаях $\varphi_{эмп} = 2,042275$ и $\varphi_{эмп} = 1,739661$ превышает критическое значение $\varphi_{кр} = 1,64$, при $p \leq 0,05$. Это свидетельствует о достоверных различиях в группах по параметру R_s . Можно утверждать, что процентная доля групп со значимым коэффициентом R_s в группах с условием «А» больше, чем в группах с условием «Б». Поскольку коэффициент R_s выступает индикатором волевого единства группы, то это доказывает, что ориентировочная основа совместной деятельности неполной структуры содействует созданию волевого единства группы.

Группам с условием «А» пришлось «поневоле» более тщательно подойти к продумыванию дальнейших совместных действий, что безусловно повлияло на их совместное представление о желаемом в ходе работы группы. Это в свою очередь обеспечило им большее соответствие реального взаимодействия в группе с идеальным представлением о таковом. Поскольку в группах с условием «Б» к готовым сформулированным ориентировкам в совместной деятельности отнеслись формально («читали, не задумываясь»), деятельность в группах складывалась стихийно, что обусловило несоответствие реального взаимодействия «должному» в представлении самих членов группы.

Следует отметить, что если заполнение группового бланка по инструкции «А» поручается одному человеку, то результат не будет отличаться от групп с инструкцией «Б». Отсутствие совместно-выработанной ориентировочной основы будет затруднять процесс волевой регуляции, образ того, что необходимо делать, как и зачем, будет содержаться только в сознании каждого члена группы в отдельности и только частично проявляться по ходу работы, в зависимости от процессов коммуникации.

Также следует отметить, что более высокое значение коэффициента R_s характерно для более успешных групп как в плане удовлетворенности групповым взаимодействием, так и усвоения материала. Так, в своих высказываниях и комментариях при устной неструктурированной беседе члены микрогрупп с высоким R_s отмечали, что работой в группах они были очень довольны, пытались выяснить у экспериментатора по какому критерию отбирались группы, чтобы понять, с какими людьми может возникать такая высокая слаженность в работе и комфортное состояние. Некоторые участники групп с низким коэффициентом R_s отмечали непосильность задания, неудовлетворенность другими, «мешающими» членами микрогруппы.

Выявление достоверности различий характеристик группового взаимодействия при варьировании условий «А», «Б», а также контрольной и экспериментальной групп проводилось нами и по результатам второго констатирующего среза, после проведенного формирующего эксперимента, направленного на обучение испытуемых групповой работе с обязательным ориентировочным этапом.

Согласно данным сравнительного анализа по результатам второго констатирующего среза достоверных различий между группами при варьировании условий «А», «Б» не обнаружено.

Этот факт объясняется тем, что, с одной стороны, сама ситуация эксперимента обладала обучающим воздействием, с другой – влиянием формирующего эксперимента, и как следствие – отсутствие различий при варьировании условий «А», «Б», даже по параметру время.

Сравнительный анализ групп по показателю R_s при варьировании условий «А», «Б» после формирующего эксперимента также показал отсутствие различий между группами, что объясняется фактом обучения, опытом группового взаимодействия (как в группах «А», так и в группах «Б»), который был учтен участниками группового взаимодействия. Кроме того, поскольку задание второго среза в некоторой степени было идентично первому, то участники всех групп уже в большей степени ориентировались в предстоящей деятельности.

Также нами был проведен сравнительный анализ значений первого и второго констатирующих срезов в контрольной и экспериментальной группах.

Согласно полученным результатам можно сделать достоверный вывод о том, что в экспериментальной и контрольной группах до формирующего эксперимента не было различий: $\varphi_{эмп} = 0,33448 < \varphi_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$), в экспериментальной группе не преобладало количество микрогрупп с более высоким коэффициентом R_s . После формирующего эксперимента такие различия появились и количество микрогрупп с более высоким коэффициентом R_s в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной $\varphi_{эмп} = 1,94201 > \varphi_{кр} = 1,64$ ($p \leq 0,05$).

В процессе формирующего эксперимента специально разработанной программы обучения слушателям предлагались различные варианты работы в микрогруппах, состав которых постоянно изменялся случайным образом, так что они не попадали в состав первоначальных микрогрупп первого констатиру-

ющего среза. При этом в экспериментальных условиях группам каждый раз перед совместной работой, после вводной инструкции педагога о предстоящей деятельности, предлагалось кратко сформулировать, переформулировать, придумать свои цели к совместной учебной деятельности в конкретной ситуации; аргументы, объясняющие необходимость выполнения данной деятельности; план (способы) достижения поставленных целей. В ходе формирующего эксперимента также много внимания уделялось рефлексии совместной деятельности, целеполаганию, анализу конкретных ситуаций групповой работы.

Таким образом, внешние (педагогические) условия, заданные специально организованным ориентировочным этапом, в совместной деятельности способствовали оптимальному объединению волевых усилий членов группы, созданию волевого единства. На внутренних (психологических) условиях это отразилось в повышении у слушателей экспериментальной группы уровня интернальности и снижении уровня импульсивности. Высокий показатель по шкале общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Соответственно в процессе совместной деятельности повышается их ответственность за ход событий, осуществляется текущий контроль. Низкий показатель по шкале общей интернальности соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей. В совместной деятельности это проявляется в таких действиях, когда при выполнении учебных заданий члены групп отвлекаются, часто обращаются с просьбами помочь к педагогу, сетуют на сложность задания, занимают наблюдательную или отстраненную позицию. Члены группы с высокой импульсивностью оказываются неспособными соподчинять свои действия с другими, а также с групповыми целями.

Сравнительный анализ эмпирических данных первого и второго срезов по уровню импульсивности и интернальности в контрольной и экспериментальной группах показал, что в экспериментальной группе достоверно увеличился уровень интернальности и снизился уровень импульсивности. Поскольку таких изменений в контрольной группе не произошло, можно утверждать, что изменения были вызваны экспериментальным воздействием.

По уровню субъективного контроля в контрольной группе по критерию Вилкоксона $T_{эмп} = 138$, $T_{кр} = 130$ (для $n = 28$). $T_{эмп} > T_{кр}$, следовательно, в контрольной группе сдвигов на увеличение признака достоверно не обнаруживается ($p \leq 0,05$). В экспериментальной группе $T_{эмп} = 53$, $T_{кр} = 62$ (для $n = 23$). Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе увеличение уровня интернальности является достоверно преобладающим по интенсивности признаком ($p \leq 0,01$).

По уровню коммуникативной импульсивности в контрольной группе $T_{эмп} = 158,5$, $T_{кр} = 130$, $T_{эмп} > T_{кр}$, следовательно уменьшение импульсивности по группе не является достоверно преобладающим признаком ($p \leq 0,05$). В экспериментальной группе $T_{эмп} = 81$, $T_{кр} = 83$ (для $n = 23$, $p \leq 0,05$) $T_{эмп} < T_{кр}$, что свидетельствует о достоверном уменьшении в экспериментальной группе импульсивности.

Таким образом, сравнение контрольной и экспериментальной групп доказывает, что увеличение интернальности (собственной ответственности за события) и снижение импульсивности (т.е. повышение контроля) в экспериментальной группе не является случайным, а вызвано воздействием формирующего эксперимента.

Кроме того, обучение в малых группах переменного состава способствует сплочению группы в целом. Это объясняется увеличением контактов, соответственно, расширяет зону комфортного общения, в котором происходит, в том числе, согласование ценностных ориентаций. Так, в экспериментальной группе ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) от 37,4 (средний уровень) за время формирующего эксперимента возросло до 50,4 (высокий уровень). В контрольной группе за такое же время в рамках совместного обучения, но вне формирующего эксперимента ЦОЕ возросло от 43,2 (средний уровень) до 44,8 (средний уровень).

Показатели ценностно-ориентационного единства учебных групп показаны в таблице.

Показатели ценностно-ориентационного единства учебных групп

Группа	ЦОЕ (первый срез)	ЦОЕ (второй срез)
Экспериментальная	37,4	50,4
Контрольная	43,2	44,8

Статистическая достоверность изменения ЦОЕ, определялась нами аналогично экспериментальному исследованию А.В.Сидоренкова: «Динамика сплоченности, ЦОЕ и норм группы оценивалась на основе условного показателя – изменения результатов второго исследования по сравнению с первым более чем на одно стандартное отклонение. Отклонение в большую сторону свидетельствовало о повышении интегративности соответствующего параметра, а отклонение в меньшую сторону – об усилении дезинтегрированности» [8, с. 67].

Обратим внимание, что в экспериментальной группе изменение произошло более чем на два стандартных отклонения ($\sigma = 5,4$), в контрольной меньше чем на одно, что также доказывает достоверность экспериментального воздействия на сплочение учебной группы в целом.

Заключение. Создание волевого единства учебной группы детерминировано:

- ориентировочной основой совместной деятельности неполной структуры;
- волевым потенциалом группы (индивидуальные волевые качества членов группы: коммуникативный и субъективный контроль);
- опытом обучения в малых группах переменного состава.

Обучение в малых группах переменного состава при включении этапа ориентировочной деятельности неполной структуры способствует:

- снижению коммуникативной импульсивности;
- повышению уровня интернального локуса контроля;
- повышению сплоченности (ЦОЕ) группы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
2. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 128 с.
3. Дульчевская А.П. Организация совместной деятельности как фактор коллективообразования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 22 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 288 с.
5. Калинин В.К. Волевая регуляция групповой деятельности // Совместная деятельность: методология, теория, практика / Отв. ред. А.Л. Журавлев, П.Н. Шихирев, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1988. – С. 138 – 151.
6. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Сарычев С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 21 с.
8. Сидоренков А.В. Психологический механизм динамики малой группы: интеграция и дезинтеграция // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 65 – 72.
9. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
10. Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 164 с.