

УДК 371.31

Брусиловская Э.В.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

КООПЕРАЦИЯ И КОНКУРЕНЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ МОТИВАТОРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

E. Brusilovskaya

Lomonosov Moscow State University

COOPERATION AND COMPETITION AS EFFECTIVE MOTIVATORS FOR EDUCATIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье раскрывается влияние типов межличностного взаимодействия – кооперации и конкуренции – на уровень мотивации участников учебного процесса. Опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, автор приходит к заключению, что, применяя стратегии кооперативной солидарности и конструктивной конкуренции в процессе обучения, индивиды удовлетворяют свои базовые психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности. Это приводит к росту уровня внутренней мотивации, в то время как внешняя мотивация становится более лично-детерминированной, что способствует активизации познавательной и творческой активности студентов и повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: взаимодействие, кооперация, конкуренция, психологические потребности, компетенция, самостоятельность, чувство общности.

Abstract. The article reveals the impact of social interaction types – cooperation and competition – on the level of motivation of students. Using the theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan, the author concludes that employing the strategies of cooperative solidarity and constructive cooperation in the educational process, individuals satisfy their basic psychological needs for competence, autonomy and community feeling. This enhances intrinsic motivation, whereas extrinsic motivation is becoming more self-determined, which stimulates research work and students' creativity and intensifies the educational effect.

Key words: interaction, cooperation, competition, psychological needs, autonomy, community feeling.

Эффективность усвоения знаний и приобретения умений и навыков зависит от многих факторов: от уровня развития общества, системы государственного образования, содержания обучения, развития методологической базы и т. д. Среди этих факторов необходимо выделить психолого-педагогические условия обучения, непосредственно влияющие на учебный процесс. Одним из таких условий является формирование мотивов, побуждающих к деятельности, т. е. мотивации. Современная наука выделяет несколько групп и видов мотивации [3], среди которых наиболее интересными для нашего исследования представляется внутренняя и внешняя мотивация.

Внешняя мотивация – это «конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его иницируют и регулируют, находятся *вне* “Я” личности или *вне* поведения» [6, с. 117]. Внешняя мотивация «прежде всего основана на наградах, поощрениях, наказаниях или других видах внешней стимуляции, которые иницируют и направляют желательное или тормозят нежелательное поведение» [6, с. 117].

Внутренняя мотивация основывается преимущественно на составляющей «внутреннего интереса», возникающего у людей, стремящихся к новшествам и выполнению сложных, но интересных задач, и способствует высококачественному обучению и креативности [8, с. 55].

Проведенный американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном анализ влияния мотивации на процесс обучения показал, что создание условий, социальный контекст которых помогает индивидам удовлетворить три базовые врожденные психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности, приводит к повышению уровня внутренней мотивации обучающихся и меняет характер внешней мотивации [8, с. 65]. Механизмами трансформации внешней мотивации служат процессы интернализации и интеграции. Под интернализацией подразумевается процесс осознания понятий ценности и контроля, процесс, при котором мотивация трансформируется из демотивации или нежелания участвовать в деятельности, проходя стадию пассивного подчинения, в активную личную вовлеченность. Интеграция представляет собой процесс, при помощи которого индивиды превращают внешний контроль в собственную внутреннюю составляющую, исходящую из своего внутреннего «Я» [8, с. 60].

Не все обучающиеся имеют внутреннюю мотивацию, поэтому для эффективного обучения таких студентов (согласно теории самодетерминации, представленной Э. Деси и Р. Райаном [8, с. 54-67]) необходимым условием является удовлетворение базовых врожденных психологических потребностей в компетентности, самостоятельности и чувстве общности посредством процессов интернализации и интеграции, с помощью которых внешне мотивированные индивиды становятся более внутренне детерминированными, т. е. происходит изменение их внешней мотивации.

Для увеличения эффективности обучения мы создали условия, помогающие индивидам удовлетворить потребности в компетентности, самостоятельности и чувстве общности, используя в качестве мотиваторов учебной деятельности стратегии кооперации и конкуренции среди обучающихся.

Кооперация (от лат. *cooperatio* – сотрудничество) является «формой организации межличностного взаимодействия, характеризую-

щейся объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей» [2]. «Включение в кооперативное взаимодействие стимулирует развитие аттракции между членами группы, способствует оказанию взаимопомощи, усиливает взаимозависимость участников» [5].

В бизнесе широко распространено понятие «кооперативная солидарность». Применяя такую стратегию, «фирма может сотрудничать с конкурентами и действовать с ними совместно как в отношении других общих конкурентов, так и в отношении иных представителей общего внешнего окружения» [7].

Анализ психолого-педагогических и бизнес-исследований позволили использовать концепцию кооперативной солидарности в учебной деятельности, что привело к развитию обучающей стратегии «кооперативной солидарности обучающихся», когда участники процесса обучения (студенческие группы, изучающие, например, английский язык) объединяют усилия для достижения совместных целей, распределяя между собой задачи, обязанности, функции и роли. Однако в отличие от бизнес-модели, которая не является стратегией товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, а применяется «когда конкуренты осознают необходимость сохранения баланса сил на рынке ради поддержания достигнутой степени конкурентоспособности каждого соперника и сохранения каждым из них приемлемых конкурентных позиций» [7], кооперативную солидарность обучающихся можно считать условием взаимодействия, при котором его участники рассматривают друг друга в качестве объектов наблюдения, подражания, изучения, анализа и моделирования. Если учебная деятельность осуществляется в рамках кросскультурного взаимодействия, противоположная культура воспринимается как в качестве вышперечисленных объектов, так и в качестве конкурента.

Применение стратегии кооперативной солидарности обучающихся, в отличие от

аналогичной бизнес-стратегии, приводит к положительным результатам, так как специфика области, в которой она применяется (в нашем случае это образовательная сфера), подразумевает иные целевые установки, ибо конкурент в данном случае рассматривается не в качестве стратегического противника, а в качестве соперника, с помощью которого можно добиться лучших результатов в процессе обучения.

Помимо этого, в условиях кооперативной солидарности студенты удовлетворяют одну из базовых врожденных психологических потребностей – потребность в чувстве общности, тем самым способствуя интернализации: студент, не желающий принимать участие в деятельности, будучи вовлеченным в процесс обучения, постепенно меняет свое отношение к деятельности, и из стадии пассивного подчинения переходит на стадию активного участия. Такая трансформация происходит за счет осознания студентом понятия ценности – сначала ценности своего собственного участия, затем ценности интеракции всех участников. Таким образом, внешний контроль (со стороны преподавателя и других студентов) со временем превращается в свой собственный контроль, тем самым происходит интеграция процесса осознания ценности и контроля в свое внутреннее «Я», и внешняя мотивация становится более личностно детерминированной.

Разделяя общую цель, развивая навыки работы в команде, уважая и принимая другие точки зрения и в то же время имея возможность показать индивидуальный характер своих знаний, умений и навыков при выполнении задач, студенты имеют возможность удовлетворить потребность в компетенции. У индивидов усиливается чувство причастности к процессу, при этом кооперация в учебной деятельности не вступает в противоречие с конкуренцией.

Изучение природы конкуренции, ее когнитивных и развивающих аспектов, а также подходов к этому многогранному феномену на основе анализа А.Н. Поддьякова [4] позволило прийти к заключению, что конкурен-

ция, существуя во всех сферах жизнедеятельности, активно развивается и в процессе обучения.

Проведенное нами исследование показало, что конкуренция является еще одним необходимым условием, социальный контекст которого помогает удовлетворить потребность индивида в самостоятельности.

«**Конкуренция** (от лат. *concurro* — сбегаю, сталкиваюсь) – одна из основных форм организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов другими индивидами или группами. Конкуренция обычно отличается сильной персональной вовлеченностью в борьбу, активизацией субъекта действия, частичной деперсонализацией представлений о противнике. Конкуренция тем не менее генетически связана с кооперацией, поскольку конкурентное взаимодействие требует установления определенных правил и регулирующих санкций, без которых она вырождается в открытую войну» [1].

Одной из форм конкуренции является конфликт. Однако в нашем случае конкуренция как тип межличностного взаимодействия рассматривается не с точки зрения развития конфликта, а с точки зрения социального взаимодействия, когда существует четкая цель и все действия участников направлены на достижение этой цели, не вступая в конфликт и принимая установки всех членов команды.

В связи с этим возникает ситуация конкурентного взаимодействия, в которой нет конфликта интересов: отсутствуют взаимоисключающие интересы, процесс взаимодействия определяется конкретными правилами, подчиненными требованиям и ожиданиям всех участников совместной деятельности, основным мотивом конкурентов является стремление достижения общей цели, исключая возможность или желание причинить ущерб другим участникам. Такая позиция одновременно усиливает внутригрупповую сплоченность, запуская механизмы здоро-

вой конкуренции, которые помогают приобрести собственный опыт и анализировать опыт другой команды, усваивать социальные и культурные нормы иной культуры, способы приобретения знаний, умений и навыков. Конкуренция в этом случае становится конструктивной, так как направлена на совершенствование процесса приобретения знаний.

Конструктивная конкуренция в процессе обучения обеспечивается: мониторингом учебной деятельности со стороны преподавателя; возможностью самих обучающихся совместно определять правила и требования к процессу взаимодействия; справедливым распределением задач, функций и ролей; предоставлением возможности сравнивать результаты рейтингов; добровольным характером участия в процессе; стремлением студентов добиться успехов за счет собственных достижений; отсутствием основного мотива любой бизнес-деятельности – получения прибыли. При этом студенты удовлетворяют врожденную потребность в самостоятельности с помощью процессов интернализации и интеграции, превращающих внешний контроль в самоконтроль, исходящий от индивида.

Конкуренция открывает новые возможности накопления знаний и опыта, а одним из инструментов такого накопления становится кооперация. Поменяв местами слагаемые (конкуренцию и кооперацию), можно заключить, что эти явления взаимосвязаны и дополняют друг друга. В контексте обучения, в частности иностранным языкам, они помогают раскрыть потенциал индивида, оказывая влияние на работу механизмов мотивации.

Мониторинг учебной деятельности студентов 3 и 4 курсов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках занятий английским языком показал, что в условиях развития кооперативной солидарности студенты с удовольствием демонстрировали свою компетентность. Это свидетельствует о качественной подготовке к проведению как командных интерактивных проектов

(круглые столы, презентации, конференции, кросскультурное взаимодействие, предусматривающее совместную деятельность со студентами из других (международных и российских) вузов и т. д.), так и при выполнении индивидуальных заданий, например, работая со словарем или материалами периодической печати. Нами было отмечено, что конкуренция возникала при осуществлении любого вида деятельности, как групповой, так и индивидуальной. Сравнивая результаты, полученные от выполнения индивидуальных проектов, студенты проводили анализ своих достижений и, при необходимости, корректировку процесса подготовки к занятиям, т. е. конкуренция представляла собой конструктивный характер и являлась достаточно мощным стимулирующим фактором для улучшения творческих показателей. Помимо этого, повышение качества выполнения как самостоятельной (внеаудиторной) работы, так и работы непосредственно на занятии, было вызвано тем, что студенты, вовлеченные в активный процесс поиска и творческой переработки информации, конкурировали друг с другом, с одной стороны, и одновременно помогали друг другу, с другой, т. е. применяли принцип кооперативной солидарности. Такая деятельность способствовала раскрытию творческого потенциала индивидов, которые в результате удовлетворяли свои базовые психологические потребности в компетенции, самостоятельности и чувстве общности, что в конечном счёте привело к изменению уровня мотивации.

Студенты проводили самомониторинг с целью определения тенденций в изменении уровня внутренней и внешней мотивации: заполняли различные профили в процессе обучения, выполняли мотивационные оценочные тесты, предоставленные голландским университетом Erasmus Universiteit Rotterdam, регулярно проводили самооценку своей работы и оценку работы друг друга, подводили итоги и делали выводы. Такой вид оценочной деятельности вызвал большой интерес, так как были задействованы рычаги кооперации и конкуренции, а следовательно, и само-

стоятельности, компетентности и общности. Студенты могли проследить тенденцию изменения уровня своей мотивации самостоятельно, так как чертили мотивационные графики. Мы считаем, что такая деятельность необходима, так как сама по себе тоже является стимулирующей: личность стремится к развитию, низкие показатели раздражают, и, как правило, обучающиеся стараются их улучшить.

В конце учебного года студенты смогли сравнить свой уровень компетенции, самостоятельности и общности с уровнем на начало года. Результаты анкетирования, в котором приняли участие 44 человека, показали, что в начале учебного года студенты оценивали свою компетенцию, самостоятельность и общность в среднем на уровне 80%, 60% и 30% соответственно. В ходе первого месяца обучения оценка компетенции была снижена до 50-60% в связи с осознанием того факта, что уровень знаний не соответствовал действительности, но в конце учебного года эти параметры достигли в среднем 90%. Такой высокий показатель объясняется накоплением обучающимися знаний по предмету, умений самостоятельно осуществлять поиск информации и применять знания на практике, а также приобретением навыков социализации в контексте кооперации и конкуренции.

В начале года количество студентов, у которых преобладала внутренняя мотивация, составило 18%; внутренними мотиваторами являлись воля, интерес к обучению, стремление получить знания, удовольствие от английского языка.

Количество внешне мотивированных студентов в начале года составило 82%. Внешними мотиваторами являлись оценка значимых для исполнителя людей (семья, общество), балльно-рейтинговая система, предложения работодателей, возможность публикаций, удовлетворение амбиций, перспектива высокого дохода в будущем.

Однако большинство внешне мотивированных студентов отметили к концу года, что их отношение к обучению стало более детерминированным, т. е. повысилось чув-

ство ответственности и самоконтроля в связи с тем, что приходилось работать в условиях кооперации и конкуренции. Интересно отметить, что кривые показателей и внешней, и внутренней мотивации у некоторой части обучающихся имели тенденцию к падению в середине второго семестра (у некоторых до уровня 15%) и вновь росли к концу семестра. Студенты объясняют факт падения уровней двух видов мотивации усталостью от большого количества учебных предметов и объема домашних заданий в середине семестра и ростом внешней мотивации с приближением сессии в конце семестра. Факт роста внешней мотивации у ряда студентов с приближением сессии указывает на то, что они пока еще не рассматривали понятие контроля с точки зрения внутренней потребности. У 2% студентов с изначально высокой внутренней мотивацией кривая показателей внутренней мотивации оставалась неизменной и на высоком уровне (80% – 95%) в течение всего года.

Тот факт, что у студентов с изначально высокой внутренней мотивацией ее уровень оставался без изменений на протяжении всего учебного года, указывает на то, что такие студенты могут работать в любых условиях (большая нагрузка, стресс), по любым учебным программам и различным методикам, так как делают больший акцент на содержание учебной деятельности, а не на форму. Таких студентов не надо дополнительно мотивировать и заинтересовывать: работает внутренний самоконтроль.

К концу учебного года у 25% студентов с изначально высокой внешней мотивацией преобладала внутренняя мотивация, а у 57% студентов внешняя мотивация приобрела более детерминированный характер, так как при удовлетворении ими своих врожденных потребностей в компетенции, самостоятельности и общности, степень вовлеченности обучающихся в общий учебный процесс становилась все более ощутимой, активизировались рычаги самоконтроля.

Следует подчеркнуть, что у подавляющего количества внешне мотивированных студентов уровень внутренней мотивации

снижался не только из-за большого объема домашней работы по английскому языку или большой загруженностью по другим предметам, но также из-за неинтересных или трудных, на взгляд обучающихся, заданий. Это подтверждает мнение Р. Райана и Э. Деси о том, что условия обучения могут также препятствовать повышению и способствовать снижению уровня внутренней мотивации [8, с. 59]. Однако в процессе усвоения знаний и, следовательно, приобретения компетенций, чему способствовало использование стратегий конструктивной конкуренции и кооперативной солидарности, уровень работоспособности у студентов повысился, и отношение к ранее не интересной и сложной, на их взгляд, деятельности изменилось, так как повысился уровень самоконтроля и осознания причин необходимости выполнения тех или иных видов работ. Это свидетельствует о личностной детерминации внешней мотивации.

Таким образом, для обеспечения эффективности обучения мы создали условия, социальный контекст которых способствовал удовлетворению трех базовых психологических потребностей обучающихся – в компетенции, самостоятельности и общности.

Осуществление учебной деятельности проводилось в условиях развития кооперации и конкуренции (применяя стратегии кооперативной солидарности и конструктивной конкуренции). Анализ результатов тестов и анкетирования студентов показал, что удовлетворение потребностей индивидов в чувстве общности, самостоятельности и компетенции активизирует процессы интернализации обучающихся, которые меняют свое отношение к понятиям ценности и контроля и с помощью механизма интеграции превращают внешний контроль в свою собственную внутреннюю составляющую. Рассматривая друг друга как объект подражания и изучения, совместно участвуя в одном и том

же познавательном процессе, продвигаясь к своей цели и способствуя реализации целей других участников процесса в условиях противоборства, студенты имеют возможность по-новому взглянуть на характер процесса обучения и на личный вклад в развитие своего потенциала. В результате повышается уровень внутренней мотивации или внешняя мотивация становится более внутренне детерминированной, более личностно ориентированной, направленной на развитие своего «Я» в контексте собственного внутреннего контроля. Это включает механизмы познавательной и творческой активности обучающихся и способствует росту эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/933> (дата обращения: 10.04.2012).
2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/988/кооперация> (дата обращения: 10.04.2012).
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М., 1983. – 96 с.
4. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. – М., 2006. – 231 с.
5. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=432> (дата обращения: 11.04.2012).
6. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 116-130.
7. Стратегия кооперативной солидарности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.marketpages.ru/teoriyipraktika/30.html> (дата обращения: 10.04.2012).
8. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Электронный ресурс] // Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 [2000]. URL: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf (дата обращения: 11.03.2012).