

оригинальная статья

УДК 378+159.9+81'1

Значение лидерства при изучении иноязычной профессионально-ориентированной лексики (на примере обучения студентов направления Менеджмент)

Александра Игоревна Дашкина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; wildroverprodigy@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>

Поступила в редакцию 17.05.2021. Принята в печать 14.06.2021.

Аннотация: В статье рассматривается, каким образом обучение в малой подгруппе под руководством обучающегося, обладающего лидерскими качествами, может способствовать лучшему усвоению студентами профессионально-ориентированной лексики. Обосновывается необходимость применения указанной формы организации обучения в вузе, в том числе в группах студентов, обучающихся по специализации Менеджмент. Описаны пути формирования малых групп таким образом, чтобы роли, выполняемые в них обучающимися, максимально соответствовали их личностным характеристикам. Для этого применительно к группам обучающихся рассматривается классификация, по которой выделяется три типа групповых ролей: роли, ориентированные а) на действие; б) на людей; в) на мышление. Особое внимание уделяется психологическим характеристикам лидера, преимуществам и недостаткам различных способов выявления обучающихся, обладающих лидерскими качествами. Чтобы определить, насколько совместная учебно-познавательная деятельность под руководством эффективного лидера способствует усвоению учебного материала, среди студентов, обучающихся по направлению Менеджмент, был проведен эксперимент. В начале эксперимента проводился диагностический тест на определение уровня владения английским языком в рамках базового курса и психологический тренинг, выявляющий, кто из студентов склонен выступать в качестве лидера, а кто предпочитает выполнять второстепенные роли. На основании результатов тренинга студенты в экспериментальных группах были разделены на малые подгруппы, которые должны были выполнять задания на усвоение профессионально-ориентированной лексики под руководством лидеров. В контрольных группах малые подгруппы, которые выполняли те же задания, что и экспериментальные, состояли либо из лидеров, либо из подчиненных и не имели руководителя, организующего совместную деятельность. В конце эксперимента был проведен финальный тест, выявляющий уровень усвоения лексики. По его результатам усвоение лексики в экспериментальных группах было на 25 % выше, чем в контрольных, что указывает на высокую эффективность совместной учебной деятельности студентов при наличии лидера, выбранного с помощью психологического тренинга.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, психологический тренинг, малая группа, личностные характеристики, лидерские качества, профессиональная лексика

Цитирование: Дашкина А. И. Значение лидерства при изучении иноязычной профессионально-ориентированной лексики (на примере обучения студентов направления Менеджмент) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 2. С. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-2-114-124>

Введение

Обучение в сотрудничестве применялось в образовании на разных исторических этапах, но сейчас оно приобрело еще большую актуальность по нескольким причинам. Применение компьютерных технологий в обучении, цифровизация и геймификация образования часто подразумевают использование групповых форм работы при выполнении заданий. Второй образовательной тенденцией, требующей совместной познавательной деятельности учащихся, является возрастание в учебной нагрузке доли исследовательских заданий, связанных со сбором и анализом информации. Перед педагогами вузов стоит задача развития критического мышления студентов, которая может быть решена только путем вовлечения в коллективное обсуждение проблемы.

Обучение в сотрудничестве является необходимым этапом на пути перехода студентов к учебной автономии.

При обучении в сотрудничестве большое внимание должно уделяться психологическим характеристикам студентов, входящих в состав малых подгрупп, в особенности лидерским, поскольку наличие в подгруппе обучающегося, берущего на себя ответственность за организацию совместной учебно-познавательной деятельности, способствует более быстрому и успешному выполнению задания. Студенты, обучающиеся на направлении Менеджмент, могут получить практику межличностного общения, необходимую для их дальнейшей профессиональной деятельности, если будут работать в правильно подобранных по составу малых подгруппах.

Одним из важных аспектов обучения в малых группах является выбор лидера, который сможет правильно распределить задания между студентами, взять на себя ответственность за результаты и сосредоточить внимание всех членов группы на выполнении задания, тем самым повышая эффективность совместной учебно-познавательной деятельности.

Актуальность исследования заключается в том, что обучение в сотрудничестве все чаще применяется в высшем профессиональном образовании, особенно в контексте перехода многих вузов на удаленный или смешанный формат обучения. Новизна состоит в том, что, в отличие от многих исследований в области лидерства в учебных группах, лидер не назначается педагогом на основе личных наблюдений или академической успеваемости обучающегося, а выбирается по итогам психологического тренинга, позволяющего более точно выявить личностные характеристики студентов.

Цель – установить взаимосвязь между эффективностью усвоения учебного материала и правильным выбором лидера малой учебной группы в условиях обучения в сотрудничестве. Для достижения цели были решены следующие задачи:

- проанализированы научные труды, посвященные отдельным аспектам организации обучения в сотрудничестве;
- в контексте обучения в сотрудничестве учтены групповые роли, описанные Р. М. Белбиным;
- изучен механизм психологического управления в учебной группе;
- проведен психологический тренинг с целью выявления лидеров малых групп;
- проведен эксперимент по определению влияния лидеров на эффективность усвоения профессионально-ориентированной лексики в малых группах;
- на основе анализа результатов эксперимента сделаны выводы о повышении продуктивности учебно-познавательной деятельности при наличии лидера в малых подгруппах.

Обучение в сотрудничестве

В настоящее время обучение в сотрудничестве применяется на всех уровнях образования и направлениях подготовки. Оно определяется как образовательный подход к преподаванию и обучению, подразумевающий групповую работу студентов над решением задачи, выполнением задания или созданием интеллектуального продукта [1, р. 491]. Групповая работа может выполняться студентами как в аудитории, так и дистанционно с использованием средств коммуникации. Одной из задач, стоящих перед педагогом, является правильная организация совместной деятельности студентов и правильный подбор обучающихся, входящих в состав малых подгрупп.

С помощью эксперимента было доказано, что студенты, положительно воспринимающие обучение в сотрудничестве, получают большее удовлетворение от учебного процесса,

чем студенты, негативно относящиеся к совместной учебно-познавательной деятельности [2, р. 318]. При положительном отношении к совместной деятельности обучающиеся настроены не на конкуренцию с другими членами малой подгруппы, а на достижение успеха в выполнении общего задания. Студенты, отрицательно относящиеся к обучению в сотрудничестве, не заинтересованы в том, чтобы внести как можно больший вклад в совместную деятельность. Они часто перекалдывают выполнение своей части задания на партнеров по подгруппе, пренебрежительно относятся к их идеям, а иногда даже вступают в конфликты. Таким студентам целесообразно предоставлять возможность работать индивидуально, в то время как другие студенты выполняют задания совместно.

Для формирования правильного отношения к групповой работе, которое жизненно необходимо студентам направления Менеджмент в их дальнейшей карьере, они должны обладать социальным интеллектом, который проявляется в понимании межличностных отношений, социально-психологической наблюдательности и социально-перцептивных умениях, а также в умении адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого человека или какую-либо жизненную ситуацию [3].

При организации обучения в сотрудничестве успех зависит от творческого подхода педагога, поскольку все малые учебные группы отличаются друг от друга. Преподаватель постоянно наблюдает за совместной работой студентов, при необходимости вмешивается в процесс выполнения заданий и направляет его в правильное русло с целью повышения эффективности усвоения материала [4]. При аудиторной работе вмешательство педагога заключается в ответах на вопросы студентов, связанные с заданием, наблюдении за тем, насколько они сосредоточены на выполнении задания, не происходит ли конфликтов в малой подгруппе. Преподаватель должен контролировать процесс выполнения заданий вне аудитории посредством регулярной проверки отчетов или относящейся к заданию и предоставляемой студентами переписки по электронной почте, исправления ошибок, проведения консультаций в режиме телеконференций. Как и при аудиторной работе, педагогу иногда приходится вмешиваться в процесс групповой работы в случае возникновения конфликтов и даже реформировывать малые подгруппы.

Для организации обучения в сотрудничестве и контроля над работой в малых учебных подгруппах педагог может использовать социальные сети, которые легки в использовании, способствуют совместной учебно-познавательной деятельности, повышают уверенность студентов при выполнении заданий [5, р. 94]. Это объясняется тем, что в повседневной жизни обучающиеся используют социальные сети в целях коммуникации намного чаще, чем электронную почту. Поэтому они чувствуют себя более естественно, если при выполнении заданий общение между членами малой подгруппы происходит в социальной сети.

Групповые роли студентов при обучении в сотрудничестве

При обучении в сотрудничестве необходимо сформировать группы таким образом, чтобы роли, выполняемые каждым обучающимся, максимально соответствовали их личностным характеристикам. При правильном распределении ролей улучшается психологический климат, каждый участник совместной учебно-познавательной деятельности вносит наибольший вклад в выполняемое задание, в результате чего малые группы обучающихся могут достичь высоких показателей. Групповые роли в различных социальных сообществах рассматривались психологами, как в контексте организаций, так и применительно к группам обучающихся.

Р. М. Белбин на основе таких факторов, как личностные характеристики, умственные способности, мотивация и опыт, предложил следующую классификацию из восьми командных ролей, основанную на оценке межличностного взаимодействия членов группы и вклада каждого из них в достижение общей цели: генератор идей, исследователь ресурсов, координатор, мотиватор, аналитик-стратег, душа команды, реализатор и контролер. Впоследствии указанная классификация пересматривалась многими исследователями, которые учитывали факторы разграничения функциональных ролей (относящихся к знаниям, умениям и навыкам) и естественных командных ролей (предпочтение вести себя в команде определенным образом), возможность использования модели Р. М. Белбина не только в группе менеджеров, но и в любой области, где требуется принимать решения [6]. Предложенная классификация применима в учебных группах, которые получают творческое задание, предполагающее групповую работу. Как правило, группы студентов разбиваются на малые подгруппы (по 3-5 человек) для выполнения определенного задания, что исключает возможность присвоить каждому участнику одну из восьми командных ролей. Это означает, что в соответствии с классификацией Р. М. Белбина роли участников малой учебной подгруппы можно разделить на три вида: ориентированные а) на действие; б) на людей; в) на мышление. Например, если группа, состоящая из трех человек, получает творческое задание, один участник может осуществлять действия, направленные на поиск информации, подготовку презентации и т. д., другой обучающийся может распределять задания и организовывать слаженную групповую работу, а третий член подгруппы может выполнять операции отбора, анализа и критического осмысления информации.

При формировании малой учебной подгруппы, помимо умственных способностей, мотивации и опыта, необходимо учитывать психологическую совместимость ее участников. Существует взаимосвязь между психологической совместимостью и академической успеваемостью. Это объясняется тем, что психологическая совместимость способствует повышению способности индивида контролировать свои эмоции в процессе обучения. Эмоциональное состояние обучающихся влияет на работоспособность индивида,

и реакция окружающих помогает ему оценить свои способности, что необходимо для совершенствования навыков [7, р. 396]. Часто можно наблюдать, что при неблагоприятной психологической обстановке в малой учебной подгруппе обучающиеся не раскрывают в полной мере свои способности, не высказывают своего мнения в дискуссии или, наоборот, создают конфликтную обстановку, что зачастую отвлекает их от обсуждаемой темы. Напротив, при формировании малых учебных подгрупп с учетом психологической совместимости обучающиеся стремятся выслушать мнения партнеров, оказать помощь студентам с более низким уровнем подготовки по изучаемому предмету и заинтересованы в достижении высоких результатов при выполнении совместной деятельности.

При формировании малой учебной подгруппы необходимо обращать внимание на степень активности ее участников, в зависимости от которой некоторые командные роли могут быть представлены в двух вариантах. Например, студент, поставляющий информацию, может быть активным (проявляющим инициативу при сборе информации, составлении отчетов и инструкций) или пассивным (предоставляющим информацию в ответ на внешнее коммуникационное воздействие) [8]. При отборе студентов в малые подгруппы с целью организации групповой работы целесообразно объединять активных и пассивных участников. Если все участники подгруппы будут активны, конкуренция между ними будет высока, что может привести к конфликтам, препятствующим продуктивной работе. Подгруппа, состоящая из пассивных участников, возможно, не достигнет поставленной цели, поскольку каждый будет ожидать проявления инициативы от партнеров по группе.

Таким образом, межличностная комплементарность является важным фактором, влияющим на успешную работу малой подгруппы. Так, человек, для которого характерно дружелюбное доминирующее поведение хорошо срабатывается с дружелюбным человеком, который, напротив, охотно подчиняется, но несовместим с доминирующим индивидом, ведущим себя враждебно [9]. Поэтому при формировании малых групп целесообразно объединять студентов, основываясь на указанном принципе. Однако в этом случае возникает вопрос о том, в какую подгруппу отнести студентов, ведущих себя враждебно (независимо от того, какое поведение – доминирующее или подчиненное – для них характерно). Опыт показывает, что во многих случаях целесообразно предлагать таким обучающимся выполнять задание индивидуально (не в подгруппах), поскольку их негативное поведение может препятствовать совместной работе и создать стрессовую ситуацию.

При организации работы в малых группах нужно учитывать четырехступенчатую модель формирования коллектива, предложенную Б. В. Такменом [10]. На формирующей стадии определяются ценности и правила, которыми руководствуется учебная группа. На конфликтной стадии педагог должен объяснить студентам, что развитие навыков

групповой работы является частью их основного задания. На нормирующей стадии и на стадии функционирования члены малой группы руководствуются правилами, определенными на первом этапе, возрастает групповая сплоченность, позволяющая достичь синергетического эффекта и более высокой продуктивности [11]. Когда малая подгруппа только сформирована, перед началом выполнения задания студентам может быть предложено сформулировать правила групповой работы (обязательное внимание к мнению партнеров по подгруппе, предоставление возможности всем партнерам предлагать свои идеи, связанные с выполнением задания, не перекладывать свои обязанности на других студентов, проявлять инициативу и т. д.). При возникновении конфликтов на второй стадии педагогу следует выслушать конфликтующие стороны и помочь студентам разрешить проблему, руководствуясь правилами, разработанными на первом этапе. На нормирующей стадии и на стадии функционирования вмешательство педагога не требуется в той же мере, что на первых двух стадиях: достаточно регулярной проверки на различных этапах выполнения задания.

Для достижения высоких результатов при обучении в сотрудничестве необходимо желание всех членов группы достичь общей цели, а также их удовлетворенность условиями совместной деятельности [12]. Действительно, опыт показывает, что, если малая группа состоит из учащихся, для которых цель команды важна, актуальна и соответствует личным стремлениям, и если они располагают необходимыми ресурсами для ее осуществления, то задание выполняется успешно. Так, на занятиях по иностранному языку в группах студенты разбиваются на малые подгруппы по 3-4 человека для выполнения заданий на овладение профессионально-ориентированной лексикой. Обучающиеся различаются по степени мотивации, уровню языковой подготовки и психологическим характеристикам. Если малая подгруппа полностью состоит из студентов, недостаточно владеющих иностранным языком даже на базовом уровне и не желающих участвовать в учебно-познавательной деятельности, то, вероятнее всего, цель не будет достигнута. Например, если такая подгруппа получает задание подготовить диалог или ролевую игру с обязательным использованием новой лексики, то, как правило, они заканчивают выполнение позже всех и успевают составить одно-два предложения.

Лидерство в учебных группах

Целесообразно формировать лидерские качества у студентов, поскольку у обучающихся, обладающих ими, часто наблюдается более активный подход к обучению в университете и, следовательно, более высокая успеваемость. Студенты должны принимать роли лидеров в процессе выполнения учебных заданий для того, чтобы сформировать в себе ответственность, уверенность и необходимые навыки межличностного общения [13].

Студенты выбирают лидера группы, основываясь на определенных личностных характеристиках, которые не обязательно связаны с доминированием над другими членами группы. В исследовании Е. С. Буровцевой и И. Д. Митиной посредством анкетирования студентов были выявлены такие лидерские качества, как «ответственность, общительность (коммуникабельность), социальная активность, решительность, креативность, целеустремленность, доброжелательность, уверенность, позитивность, чувство юмора» [14, с. 88]. С целью установления мнения о лидерских качествах нами было проведено анкетирование студентов, обучающихся в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого на направлении Менеджмент. Их ответы частично совпали с результатами, полученными Е. С. Буровцевой и И. Д. Митиной. Студенты так же указали среди характеристик умение выслушать собеседника, решительность, властность, авторитетность, но не упомянули в качестве характеристик лидера чувство юмора, креативность и доброжелательность. Мнения студентов по поводу лидерских качеств могут различаться: одни делают акцент на дружелюбии и позитивности, тогда как в представлении других лидер является более авторитарным.

Некоторые исследователи утверждают, что при децентрализованном управлении в малых группах наблюдается более высокий уровень познавательной активности студентов, чем при наличии одного лидера, осуществляющего централизованный контроль над совместной учебной деятельностью [15]. Однако выбор модели управления может зависеть от конкретной ситуации, в которой происходит совместная учебно-познавательная деятельность. Более того, в работе указанных авторов рассматривается ситуация, в которой группа с децентрализованным управлением характеризовалась высоким уровнем сплоченности и все участники были сосредоточены на выполнении задания, тогда как в группе с централизованным управлением лидер ставил собственные интересы выше социальных и эмоциональных потребностей партнеров. Это означает, что при выборе лидера следует руководствоваться не только его лидерскими качествами, но и личностными характеристиками. Именно поэтому лидеры, назначаемые преподавателем, не всегда способствуют успешному выполнению задания малой учебной подгруппой.

Психологическое управление в малой группе: лидерство и руководство

При организации совместной учебно-познавательной деятельности необходимо выбрать студентов, способных направлять и регулировать работу малых групп. Представляется целесообразным назначить на эту роль обучающихся, реально обладающих лидерскими качествами, нежели формальных руководителей. Для этого необходимо разграничить понятия *лидерство* и *руководство*.

Лидер, который выбирается стихийно на основе определенных личностных характеристик и в зависимости

от определенной ситуации, регулирует в основном межличностные отношения в группе, тогда как назначенный или избранный руководитель осуществляет официальный контроль над группой, члены которой выполняют предписанные им роли. Лидерство характерно для малых групп, а руководство осуществляется, как правило, в формальной группе или организации. Руководитель обладает официальными рычагами воздействия на членов группы и несет ответственность за принятие решений. Лидер, напротив, не имеет возможности формально воздействовать на членов группы, поэтому осуществляет управление на основе своих личностных характеристик. Он не несет ответственность за деятельность группы [16]. Таким образом, поскольку в малых группах контроль, как правило, осуществляется лидерами, преподавателю необходимо выявить студентов, обладающих лидерскими качествами и предложить выбрать для руководства выполнение определенного задания. Это имеет смысл на первом курсе, когда студенты не имеют представления о личностных характеристиках своих партнеров по группе, или на старших курсах, если по каким-либо причинам группа сформирована из студентов, ранее не имевших личных контактов. В случаях, когда студенты давно учатся вместе и хорошо знакомы друг с другом, они без участия преподавателя решают, кого именно выдвинуть на роль лидера.

При выдвижении лидера членами группы лидерство рассматривается как «феномен собственно психологической природы, в его основе – сила влияния одного члена группы на другого» [17, с. 218]. В малой учебной группе студент, выдвинутый на роль лидера на основании его навыков межличностного общения и умения оказывать направляющее воздействие на других обучающихся, может более успешно организовать совместную учебно-познавательную деятельность.

Лидер выдвигается «в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи в конкретной ситуации» [18, с. 213]. Так, в учебном процессе лидеру поручается организовывать работу малой подгруппы, направленную на создание определенного интеллектуального продукта, например, составление глоссария, подготовка презентации, разработка задания для другой группы и т. д. В этом случае, получив конкретную задачу, лидер распределяет обязанности, мотивирует менее активных членов подгруппы, контролирует выполнение заданий и принимает на себя ответственность за окончательный результат работы. Обучающийся, выдвинутый на роль лидера, не всегда обладает самым высоким уровнем подготовки по предмету, но осуществляет управление за счет своих личностных характеристик.

Опыт показывает, что лидер, назначенный педагогом на основании высокой академической успеваемости, не всегда оказывается эффективным руководителем, поскольку успеваемость зачастую не означает организаторских способностей и умения найти подход к каждому члену

группы. С другой стороны, у обучающегося, обладающего лидерскими качествами, не всегда будет высокая успеваемость. Как правило, преподаватель не имеет представления о лидерских качествах студентов и может оценить их исключительно на основании уровня знаний, причем чаще всего только по его предмету. Именно по этой причине лидер, назначенный педагогом, не всегда может с достаточной эффективностью организовать работу малой группы.

Независимо от того, назначен лидер педагогом или выдвинут студентами, его полномочия иногда приходится брать на себя другому участнику группы. Указанное перераспределение ролей происходит в случае, если по какой-либо причине малая группа перестает направлять совместные усилия на поставленную перед ней задачу. Роль лидера обычно принимает на себя студент, ответственно относящийся к выполнению учебных заданий и осознающий, что он не сможет выполнить весь объем в установленный срок без привлечения к работе партнеров по малой группе [19]. Принятие на себя лидерских функций дает студенту возможность приобрести навыки, позволяющие адаптироваться к любому коллективу. Кроме того, навык работы с малоэффективным лидером помогает обучающимся в будущей профессиональной деятельности.

Можно предположить, что наибольшая эффективность совместной учебно-познавательной деятельности может быть достигнута при назначении преподавателем на руководящую роль студента, лидерские качества которого были выявлены на основании психологического тестирования [20, р. 11]. В этом случае, с одной стороны, они наделяются официальными полномочиями, позволяющими им осуществлять полноценное руководство группой, а с другой – получают возможность организовывать и направлять совместную деятельность благодаря личностным характеристикам.

Способы определения личностных характеристик, соответствующих групповым ролям

Для оптимальной организации совместной деятельности студентов в малых учебных группах целесообразно выявить их личностные характеристики. Наиболее распространенным способом их определения является психологическое тестирование. Но оно имеет существенный недостаток: респондент «по желанию может сознательно повлиять на получаемые результаты, особенно если он заранее знает, как устроен тест и каким образом по его результатам будут оценивать его психологию и поведение» [16, с. 10]. Например, студент, не обладающий лидерскими характеристиками, но желающий осуществлять контроль над сверстниками, может ответить на вопросы теста таким образом, что будет назначен на роль лидера, что может отрицательно сказаться на результатах выполняемого задания.

Лидер может также определяться путем наблюдения педагога за совместной деятельностью обучающихся. Если студент принимает активное участие в решении групповых задач, его авторитет признается другими членами группы

и он наделяется полномочиями выступать от имени группы при общении с внешней средой, то, по всей вероятности, он обладает лидерскими качествами [21, с. 163]. Однако оценка на основе наблюдений может быть субъективной. Педагог может прийти к ошибочному заключению, поскольку активное участие в решении задач и признание авторитета может объясняться тем, что он является более компетентным, чем другие студенты, в рамках определенной темы.

Традиционно для выявления лидера применяются социометрические методики, но некоторые современные исследователи считают, что и они не дают исчерпывающего психологического портрета обучающихся из-за используемых в них гипотетических конструкций, поэтому они должны сопровождаться вспомогательными методами, например анкетированием [22, с. 262]. Таким образом, объективное определение лидера представляется довольно сложной задачей, требующей применения целого комплекса методов.

Нами предлагается выдвигать студентов на роль лидеров малых групп на основе проведенного в них психологического тренинга.

Эксперимент по определению влияния лидеров на эффективность усвоения профессионально-ориентированной лексики в малых группах

Эксперимент в группах студентов проводился в течение трех семестров. Количество студентов в трех контрольных группах (КГ) составляло 42 человека, в трех экспериментальных (ЭГ) – 45 человек. Перед началом эксперимента был проведен лексико-грамматический тест, выявляющий исходный уровень владения студентами английским языком. Диагностический тест был составлен на основе лексического материала из базового учебного пособия «Language leader», которое используется студентами экономических направлений в течение первых трех семестров. Ниже приведены примеры предложений из диагностического теста¹:

1. *One of the issues that designers have to take into account is _____ materials.*

- a) *reviving*
- b) *recycling*
- c) *revitalizing*
- d) *reprocessing*

2. *Some students do badly in their exams because they don't start to _____ for the exams until the last day.*

- a) *ready*
- b) *get*
- c) *revise*
- d) *score*

3. *If the company _____ millions of dollars in their advertising campaign, they _____ their fashionable collection last year.*

- a) *didn't spend / wouldn't sell*

b) *wouldn't spend / wouldn't sell*

c) *hadn't spent / wouldn't have sold*

d) *wouldn't have spent / wouldn't have sold*

Как видно из примера, тест состоял из предложений на множественный выбор. Он оценивался по 50-балльной шкале, поскольку содержал пятьдесят предложений. Средний результат в КГ составлял 24,28 балла, в ЭГ – 21,6 балла.

В начале эксперимента в КГ и ЭГ был проведен психологический тренинг для выявления лидеров. В заданной игровой ситуации каждому участнику предлагалось выбрать 3 наиболее близких ему социальные роли, которые соответствовали различной степени реализации лидерских качеств. После тренинга участникам было предложено заполнить анкету, в которой, в частности, было необходимо отметить наиболее и наименее востребованные и наиболее комфортные позиции, которые они занимали в процессе тренинга, а также роль, максимально соответствующую их социальным притязаниям. Таким образом, были выделены лидеры, стремящиеся укрепить свой социальный статус, и «подчиненные», не претендующие на лидерство, а комфортно чувствующие себя «на вторых ролях». Далее все группы, принимавшие участие в эксперименте, были разделены на малые подгруппы по 4-5 человек, причем в КГ малые подгруппы включали либо только лидеров, либо исключительно «подчиненных», т. е. обучающихся, не обладающих лидерскими качествами. Каждая ЭГ была разделена на подгруппы, состоящие из «подчиненных», возглавляемых одним лидером, который был назначен ответственным за работу подгруппы.

В течение 14 недель перед каждым занятием все малые группы, участвовавшие в эксперименте, должны были закреплять изученную лексику, используя электронный ресурс *sentencedict.com*², в котором приводится 10–20 предложений, содержащих слово или устойчивое словосочетание, введенное в поисковое окно. Ниже приведен пример предложений из указанного ресурса со словосочетанием *advertising campaign*:

1. *The Government has launched an **advertising campaign** to encourage people to vote.*

2. *The recent **advertising campaign** has had a marked effect on sales.*

3. *The **advertising campaign** reached a crescendo just before Christmas.*

Работа с лексикой выносилась в качестве домашнего задания, выполняемого путем общения студентов, входящих в каждую малую группу, в Интернете. В среднем после каждого занятия студенты должны были изучить 10 слов или словосочетаний из базового учебного пособия «The Business 2.0 Upper-Intermediate», по которому

¹ Cotton D., Falvey D., Kent S. *Language leader*. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2008. 184 p.

² Sentencedict.com. Режим доступа: <https://sentencedict.com/> (дата обращения: 26.06.2020).

работают в 4 и 5 семестрах³. В ЭГ лидер распределял слова между собой и членами подгруппы. «Подчиненные» должны были скопировать на каждое из полученных ими слов все предложения ресурса *sentencedict.com* и выслать их лидеру, который разделял все полученные и найденные им самим предложения на равные части. Далее он высылал их членам своей подгруппы, оставляя одну часть себе, и все обучающиеся, включая лидера, переводили свою долю предложений с английского языка на русский. «Подчиненные» высылали переведенные предложения лидеру, который проверял часть из них сам, если его уровень языковой подготовки был выше, чем у других членов подгруппы. Остальную часть предложений он передавал на проверку «эксперту», т. е. «подчиненному», владеющему английским языком на более высоком уровне. Если уровень языковой подготовки самого лидера был недостаточен, он высылал одному из «экспертов» свою часть переведенных предложений.

Студенты, осуществлявшие проверку перевода, не исправляли ошибки, а выделяли их цветом и высылали тем членам группы, которые делали эту часть перевода. Исправленные версии перевода повторно проверялись «экспертами» и, если ошибки все же были допущены, они выделялись цветом. Студенты использовали голосовую и видеосвязь в Интернете, например *Skype*, для взаимного опроса лексического материала, причем «эксперты» сначала опрашивали студентов с недостаточным уровнем языковой подготовки, а затем друг друга. Вся переписка, связанная с переводами, их проверкой и исправлением, составлением рассказов, а также аудиозаписи взаимного устного опроса пересылалась по электронной почте преподавателю в качестве подтверждения факта работы в команде. На следующем аудиторном занятии результаты работы подгрупп проверялись во фронтальном режиме. После этого студенты рассказывали по подгруппам и под руководством своих лидеров составляли небольшие рассказы, содержащие 10 изученных лексических единиц. При необходимости «эксперты» исправляли лексические и грамматические ошибки, а лидеры вносили коррективы в сам сюжет рассказа, если он не был творческим и интересным. Составленные рассказы читались вслух и проверялись педагогом.

Как было указано выше, подгруппы в КГ состояли либо из лидеров, либо из «подчиненных» и не имели руководителя. Студенты начинали выполнение домашнего задания со спонтанного распределения между членами подгруппы 10 слов или словосочетаний. Получив свою долю лексики, они находили содержащие ее предложения в *sentencedict.com*, переводили их, обменивались переводами с любым из партнеров по подгруппе по своему выбору, выделяли цветом ошибки, высылали друг другу предложения для повторной проверки и при необходимости вносили окончательные коррективы в переводы. Кроме того, студенты КГ проводили взаимный опрос лексики, используя аудио- и видеосвязь

в Интернете. Они формировали пары для взаимного опроса в зависимости от своих предпочтений.

Сообщения, содержащие переводы, которыми обменивались студенты, и аудиозаписи взаимной проверки лексики, как и в ЭГ, пересылались преподавателю. Предложения проверялись на следующем аудиторном занятии. После этого малые подгруппы рассказывали вместе, чтобы составить рассказ с изученными словами, который проверялся педагогом. Основное различие между работой в КГ и ЭГ состояло в том, что в последних учебно-познавательная деятельность в малых подгруппах управлялась лидером, который распределял нагрузку, назначал «экспертов» и руководил взаимной проверкой лексики.

В конце эксперимента был проведен финальный тест, выявляющий уровень усвоения лексики из базового учебного пособия «The Business 2.0 Upper-Intermediate» в КГ и ЭГ. Он был составлен в том же формате, что и диагностический тест, т. е. состоял из 50 предложений на множественный выбор. Ниже приведены примеры предложений из финального теста.

1. *We asked the Creative Director to develop a print advertising _____ in order to increase the brand's visibility.*

- a) *campaign*
- b) *outflow*
- c) *activity*
- d) *company*

2. *The employees who were dissatisfied with the pay and conditions decided to _____ their notice within a few weeks.*

- a) *give in*
- b) *take down*
- c) *set up*
- d) *try out*

Средний результат в КГ составил 29,36 балла, в ЭГ – 39,6 балла. Показатели в КГ возросли на 10,16 %, а в ЭГ – на 36 %. Столь значительный перевес в пользу ЭГ указывает на то, что при наличии лидера совместная деятельность, направленная на усвоение и закрепление лексического материала, более продуктивна.

Выводы о повышении продуктивности учебно-познавательной деятельности при наличии лидера в малых подгруппах

Более высокая продуктивность учебно-познавательной деятельности в малых подгруппах, руководимых лидером, достигается по ряду причин. В подгруппах, где все партнеры претендуют на лидерские позиции, сотрудничество усложняется тем, что личные лидерские амбиции часто преобладают над интересами группы и отодвигают на второй план даже достижение результата совместной деятельности. Именно поэтому в малых подгруппах, состоящих из студентов, претендующих на роль лидеров, возникали внутригрупповые

³ Allison J., Townend J., Emmerson P. *The Business 2.0. B2 Upper-Intermediate*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2013. 160 p.

конфликты, которые снижали эффективность совместной учебно-познавательной деятельности.

В малых группах, состоящих из студентов, не обладающих лидерскими качествами, низкая эффективность совместной деятельности объясняется нежеланием брать на себя ответственность за распределение полномочий и решение проблем, стоящих перед группой. Партнеры не ощущали уверенности в своей способности руководить коллективом и, стараясь избежать неудачи, уклонялись от принятия на себя лидерской позиции. Студенты в указанных группах часто разделялись на пары на основе взаимной симпатии, поскольку они были неспособны установить деловые отношения с остальными партнерами, что приводило к отсутствию скоординированной работы и низкому качеству выполнения задания.

В ЭГ в каждой малой подгруппе был единственный лидер, назначенный на основании его личностных характеристик, в то время как остальные члены группы не наделялись руководящими полномочиями. Благодаря этому он имел возможность максимально проявить социальные навыки и такие личностные качества, присущие лидеру, как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия [23, с. 54]. Остальные члены малой группы, не стремящиеся к лидерству, не оспаривали его решения и охотно выполняли свою часть работы. Их вполне устраивало отсутствие ответственности за результаты работы всей группы.

Лидеры организовывали работу малой группы таким образом, что все входящие в нее обучающиеся вносили посильный вклад в общую работу при меньших трудозатратах, одновременно значительно повышая свой уровень владения иностранным языком и получая удовлетворение от участия в выполнении задания. Лидер постоянно улучшал общий результат за счет понимания возможностей всех членов группы и распределения заданий в соответствии с ними.

Еще одним фактором, способствовавшим более высоким показателям в ЭГ, явилось преодоление социальной лени, которая определяется как тенденция людей прилагать меньше усилий, когда они объединяются ради достижения общих целей, но при этом нет оценки их вклада [24; 25, с. 23]. Поскольку работа в малых группах распределялась лидером, который требовал, чтобы каждый студент нес полную ответственность за свою часть работы, ни один студент не мог избежать участия в совместной учебно-познавательной деятельности.

Поскольку отсутствие эффективной коммуникации внутри учебной группы является одним из основных факторов, значительно снижающих результаты учебной деятельности, проведение психологических тренингов помогает педагогу

преодолеть указанную проблему [26]. Более высокие результаты в ЭГ были достигнуты благодаря назначению лидера на основании психологического тестирования и тренинга, в результате которых удалось выбрать на руководящую роль студентов с организаторскими способностями.

Использование элемента деловой игры, направленной на выявление психологических характеристик членов малых подгрупп, на занятиях по английскому языку не только повышает эффективность усвоения учебного материала, но и подготавливает студентов, обучающихся на направлении Менеджмент, к последующей профессиональной деятельности.

Заключение

Выполнение заданий в малых подгруппах способствует не только лучшему усвоению учебного материала, но и формированию личностных характеристик, необходимых выпускникам в их дальнейшей профессиональной карьере. Высокая продуктивность учебно-познавательной деятельности достигается за счет вовлечения всех студентов в учебный процесс. Однако она может быть достигнута только в том случае, если работа в малой учебной группе организуется обучающимся, обладающим лидерскими качествами, поскольку именно он может обеспечить активное участие каждого члена группы в выполнении общей задачи.

Лидер, назначенный педагогом, иногда не способен эффективно организовать работу в малой группе, поскольку не всегда обладает необходимыми для этого личностными характеристиками. С целью выбора лидера целесообразно проводить психологический тренинг или тестирование: только в этом случае он будет соответствовать выполняемой им групповой роли. Различные психологические приемы, направленные на выявление личностных характеристик, соответствующих определенным ролям в группе, традиционно применяемые в менеджменте, могут применяться при организации учебного процесса.

Хотя исследование проводилось в группах студентов, обучающихся на направлении Менеджмент, для которых формирование лидерских качеств определяет успех будущей профессиональной карьеры, совместная учебно-познавательная деятельность может организовываться в малых группах, подобранных на основании личностных характеристик участников, на занятиях по любым предметам среди обучающихся различных направлений подготовки.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи

Литература

1. Laal M., Laal M. Collaborative learning: what is it? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 31. P. 491–495. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092
2. So H.-J., Brush T. A. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors // *Computers & Education*. 2008. Vol. 51. Iss. 1. P. 318–336. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.05.009
3. Щербakov С. В. Комплементарность межличностных отношений и социальный интеллект студентов // *Российский гуманитарный журнал*. 2013. Т. 2. № 5. С. 459–481.
4. Cogburn D. L., Levinson N., Ramnarine-Rieks A. U., Vasques F. E. A Decade of Globally Distributed Collaborative Learning: lessons learned from cross-national virtual teams // *Proceedings of the 2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences (Koloa, 5–8 Jan 2010)*. Koloa, 2010. DOI:10.1109/HICSS.2010.11
5. Al-Rahimi W. M., Othman M. S., Musa M. A. Using TAM model to measure the use of social media for collaborative learning // *International Journal of Engineering Trends and Technology*. 2013. Vol. 5. No. 2. P. 90–95.
6. Aritzeta A., Swailes S., Senior B. Belbin's team role model: development, validity and applications for team building // *Journal of Management Studies*. 2007. Vol. 44. Iss 1. P. 96–118. DOI:10.1111/j.1467-6486.2007.00666.x
7. Al Dababseh M. F., Ay M. K., Abu Altaieb M. H., Hammouri W. Y., Abu Areeda F. S. The relationship between psychological compatibility and academic achievement in swimming // *Journal of Human Sport and Exercise*. 2017. Vol. 12. Iss. 2. P. 396–404. DOI: 10.14198/jhse.2017.122.16
8. Nestsiarovich K., Pons D. Team role adoption and distribution in engineering project meetings // *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10. Iss. 2. DOI: 10.3390/BS10020057
9. Sadler P., Woody E. Interpersonal complementarity // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* / eds. V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford. Cham: Springer, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_2278-1
10. Tuckman B. W., Jensen M. A. C. Stages of small-group development revisited // *Group & organizational studies*. 1977. Vol. 2. Iss. 4. P. 419–427. DOI: 10.1177/105960117700200404
11. Page D., Donelan J. G. Team-building tools for students // *The Journal of Education for Business*. 2003. Vol. 78. Iss. 3. P. 125–128. DOI:10.1080/08832320309599708
12. Орехова Д. А., Бойцова Е. М., Скиданов В. А. Формирование команды и групповая динамика // XXXVI неделя науки СПбГПУ: мат-лы Всерос. межвуз. науч.-техн. конф. студентов и аспирантов (26 ноября – 1 декабря 2007 г.) СПб., 2009. Ч. XIII. Режим доступа: <https://elib.spbstu.ru/dl/008022.pdf/download/008022.pdf> (дата обращения: 02.04.2021).
13. Kelly A., Azaola M. C. The benefits of student involvement in leadership: an annotated bibliography of underpinning research // *Student involvement in leadership*. 2015. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/299428458_Student_involvement_in_leadership (дата обращения: 26.06.2020).
14. Буровцева Е. С., Митина И. Д. Особенности изучения проблемы лидерства в студенческой группе в социологическом и психологическом аспекте // *Симбирский научный вестник*. 2018. № 3. С. 84–89.
15. Oliveira A., Boz U., Broadwell G. A., Sadler T. D. Student leadership in small group science inquiry // *Research in Science and Technological Education*. 2014. Vol. 32. Iss. 3. DOI: 10.1080/02635143.2014.942621
16. Корытов В. В. Лидерство и руководство: основные тенденции становления и развития проблематики // *Психологическая наука и образование PSYEDU.ru*. 2010. № 3. С. 1–13.
17. Битянова М. Р. Социальная психология. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
18. Андреева Г. М. Социальная психология. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект пресс, 2010. 362 с.
19. Xie K., Hensley L. C., Law V., Sun Zh. Self-regulation as a function of perceived leadership and cohesion in small group online collaborative learning // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. Iss. 1. P. 456–468. DOI: 10.1111/bjet.12594
20. Matous P., Wang P. External exposure, boundary-spanning, and opinion leadership in remote communities: A network experiment // *Social networks*. 2019. Vol. 56. P. 10–22. DOI: 10.1016/j.socnet.2018.08.002
21. Беспалов Д. В. Диагностика лидерства в учебных группах // *Школьные технологии*. 2015. № 3. С. 160–165.
22. Андриянченко Е. Г. Анализ методов изучения неформального лидерства в отечественной социальной психологии // *Вестник университета*. 2012. № 10. С. 260–264.
23. Карпухина Е. А. Введение в теорию и практику лидерства. М.: Экон-Информ, 2006. 184 с.
24. Raes E., Decuiper S., Lismont B., Van den Bossche P., Kyndt E., Demeyere S., Dochy F. Facilitating team learning through transformational leadership // *Instructional Science*. 2013. Vol. 41. No. 2. P. 287–305. DOI: 10.1007/s11251-012-9228-3
25. Ефремов Е. Г. Психология рабочей группы. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2007. 66 с.
26. Бугакова Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение преодоления коммуникативных барьеров у курсантов вузов морского профиля // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2015. № 5. С. 137–148.

original article

Leadership in Professional Vocabulary Acquisition at ESL classes in Small Groups of Students Majoring in Management

Alexandra I. Dashkina

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg; wildroverprodigy@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>

Received 17 May 2021. Accepted 14 Jun 2021.

Abstract: The present research featured how learning a foreign language in small groups under the guidance of a student with leadership qualities improves professional vocabulary. Such ESL classes proved useful for students majoring in management. Their work was organized in such a way that students' roles were close to their personal characteristics, i.e. action-, people-, and thinking-oriented. A diagnostic test revealed the students' level of proficiency in English. A psychological training made it possible to identify potential leaders. The students in the experimental group were divided into small subgroups and had to master professional vocabulary under the guidance of the leader. In the control group, the subgroups consisted of either leaders or subordinates. Vocabulary acquisition in the experimental subgroups appeared to be 25 % higher than in the control subgroups. Therefore, teamwork under the guidance of a leader proved quite effective.

Keywords: collaborative learning, psychological training, a small group, personality traits, leadership skills, professional vocabulary

Citation: Dashkina A. I. Leadership in Professional Vocabulary Acquisition at ESL classes in Small Groups of Students Majoring in Management. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(2): 114–124. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-2-114-124>

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Laal M., Laal M. Collaborative learning: what is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, 31: 491–495. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092
2. So H.-J., Brush T. A. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 2008, 51(1): 318–336. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.05.009
3. Scherbakov S. V. The complementarity of interpersonal relations and the social intelligence of students. *Liberal Arts in Russia*, 2013, 2(5): 459–481. (In Russ.)
4. Cogburn D. L., Levinson N., Ramnarine-Rieks A. U., Vasques F. E. A Decade of Globally Distributed Collaborative Learning: lessons learned from cross-national virtual teams. *Proceedings of the 2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences*, Koloa, 5–8 Jan 2010. Koloa, 2010. DOI:10.1109/HICSS.2010.11
5. Al-Rahimi W. M., Othman M. S., Musa M. A. Using TAM model to measure the use of social media for collaborative learning. *International Journal of Engineering Trends and Technology*, 2013, 5(2): 90–95.
6. Aritzeta A., Swales S., Senior B. Belbin's team role model: development, validity and applications for team building. *Journal of Management Studies*, 2007, 44(1): 96–118. DOI:10.1111/j.1467-6486.2007.00666.x
7. Al Dababseh M. F., Ay M. K., Abu Altaieb M. H., Hammouri W. Y., Abu Areeda F. S. The relationship between psychological compatibility and academic achievement in swimming. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2017, 12(2): 396–404. DOI: 10.14198/jhse.2017.122.16
8. Nestsiarovich K., Pons D. Team role adoption and distribution in engineering project meetings. *Behavioral Sciences*. 2020, 10(2). DOI: 10.3390/BS10020057
9. Sadler P., Woody E. Interpersonal complementarity. *Encyclopedia of personality and individual differences*, eds. Zeigler-Hill V., Shackelford T. K. Cham: Springer, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_2278-1
10. Tuckman B. W., Jensen M. A. C. Stages of small-group development revisited. *Group & organizational studies*, 1977, 2(4): 419–427. DOI: 10.1177/105960117700200404
11. Page D., Donelan J. G. Team-building tools for students. *The Journal of Education for Business*, 2003, 78(3): 125–128. DOI:10.1080/08832320309599708

12. Orekhova D. A., Boitsova E. M., Skidanov V. A. Team formation and group dynamics. *XXXVI Week of Science at St. Petersburg State Pedagogical University: Proc. All-Russian Interuniversity Sci.-Techn. Conf. Students and Postgraduates, 26 Nov – 1 Dec 2007*. St. Petersburg, 2009, pt. XIII. Available at: <https://elib.spbstu.ru/dl/008022.pdf/download/008022.pdf> (accessed 2 Apr 2021). (In Russ.)
13. Kelly A., Azaola M. C. The benefits of student involvement in leadership: an annotated bibliography of underpinning research. *Student involvement in leadership*, 2015. Available at: https://www.researchgate.net/publication/299428458_Student_involvement_in_leadership (accessed 26 Jun 2020).
14. Burovtseva E. S., Mitina I. D. Features of leadership in the student group: sociological and psychological aspects. *Simbirskiy nauchnyj vestnik*, 2018, (3): 84–89. (In Russ.)
15. Oliveira A., Boz U., Broadwell G. A., Sadler T. D. Student leadership in small group science inquiry. *Research in Science and Technological Education*, 2014, 32(3). DOI: 10.1080/02635143.2014.942621
16. Korytov V. V. Leadership and management: problem statement and development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*, 2010, (3): 1–13. (In Russ.)
17. Bityanova M. R. *Social psychology*, 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2008, 368. (In Russ.)
18. Andreeva G. M. *Social psychology*, 2nd ed. Moscow: Aspekt press, 2010, 362. (In Russ.)
19. Xie K., Hensley L. C., Law V., Sun Zh. Self-regulation as a function of perceived leadership and cohesion in small group online collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 2019, 50(1): 456–468. DOI: 10.1111/bjet.12594
20. Matous P., Wang P. External exposure, boundary-spanning, and opinion leadership in remote communities: A network experiment. *Social networks*, 2019, 56: 10–22. DOI: 10.1016/j.socnet.2018.08.002
21. Bespalov D. V. The problems of psychological study of leadership in small groups. *Shkolnye tekhnologii*, 2015, (3): 160–165. (In Russ.)
22. Andriyanchenko E. G. Analysis of methods for studying informal leadership in domestic social psychology. *Vestnik universiteta*, 2012, (10): 260–264. (In Russ.)
23. Karpukhina E. A. *Introduction to the theory and practice of leadership*. Moscow: Ekon-Inform, 2006, 184. (In Russ.)
24. Raes E., Decuyper S., Lismont B., Van den Bossche P., Kyndt E., Demeyere S., Dochy F. Facilitating team learning through transformational leadership. *Instructional Science*, 2013, 41(2): 287–305. DOI: 10.1007/s11251-012-9228-3
25. Efremov E. G. *Psychology of the working group*. Omsk: Izd-vo OmGTU, 2007, 66. (In Russ.)
26. Bugakova E. S. Psychological and pedagogical support of marine institutions students in overcoming communicative barriers. *News-Bulletn of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2015, (5): 137–148.