

УДК 37.018.2

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-89-101>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДР МАКОДАЙ

komarova7788@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки і освітнього
менеджменту Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ: ТЕРМІНОЛОГІЯ, КОМПОНЕНТИ, МОДЕЛІ

У статті здійснено комплексний аналіз концептуальних основ кооперативного навчання в американській педагогічній науці та практиці. Зазначено, що цей підхід не зводиться до уніфікованої методики, а є структурованою дидактичною системою, у межах якої окремі моделі функціонують як адаптивні інструменти реалізації єдиної освітньої парадигми. Акцентовано увагу на відмінностях кооперативного навчання від групової та колаборативної форм організації навчальної діяльності, що зумовлює потребу у чіткому термінологічному розмежуванні понять.

Показано, що становлення понятійного апарату кооперативного навчання у США відбувалося шляхом поступової еволюції: від початкових уявлень про групову роботу – до формування цілісної педагогічної концепції, яка має чітко окреслені теоретичні засади, структурні компоненти та методичні орієнтири. Особливу увагу приділено провідним концепціям, які стали основою сучасної кооперативної дидактики: емпірично обґрунтованим моделям (Р. Славін, С. Каган, Ш. Шаран) та концептуально завершеним теоріям (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Коен). У результаті порівняння та систематизації різних підходів виявлено їхні спільні риси (позитивна взаємозалежність, індивідуальна й групова відповідальність, розвиток соціальних умінь, активна безпосередня взаємодія учасників), а також дидактичні відмінності, пов'язані з формами організації навчальної діяльності, ступенем структурованості завдань і ролей, методами оцінювання результатів. Розкрито сутність основних термінів і категорій, що використовуються у науково-педагогічній літературі США в контексті кооперативної дидактики, охарактеризовано структурні елементи кооперативного навчання, зокрема цільовий, змістовий, організаційний і результативний.

Стаття актуалізує проблему концептуалізації кооперативного навчання як самостійного педагогічного феномену, що поєднує теоретичні засади і практичні моделі організації навчальної діяльності, а також відкриває нові перспективи для порівняльних і прикладних досліджень у сфері сучасної педагогіки.

Ключові слова: кооперативне навчання, групової роботи, навчальна співпраця, освітні моделі, дидактика, США.

VASYL HALUZIAK

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

OLEKSANDR MAKODAI

komarova7788@gmail.com

Postgraduate student of the Department of
Pedagogy and Educational Management Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF COOPERATIVE LEARNING: TERMINOLOGY, COMPONENTS, MODELS

The article presents a comprehensive analysis of the conceptual foundations of cooperative learning in American educational science and practice. It is emphasized that this approach is not limited to a single standardized method but constitutes a multi-structured didactic system, within which individual models function as adaptive tools for implementing a unified educational paradigm. The article highlights the distinctions between cooperative learning and group or collaborative forms of student activity organization, which underscores the need for precise terminological differentiation. The formation of the conceptual apparatus of cooperative learning in the USA occurred through a gradual evolution: from initial notions of group work to the development of an integrated pedagogical concept with clearly defined theoretical foundations, structural components, and methodological guidelines. Special attention is given to leading concepts that underpin contemporary cooperative didactics: empirically grounded models (R. Slavin, S. Kagan, S. Sharan) and conceptually complete theories (D. Johnson, R. Johnson, E. Cohen). The comparison and systematization of different approaches revealed their common features (positive interdependence, individual and group accountability, development of social skills, active direct interaction

among participants), as well as didactic differences related to forms of organizing learning activities, the degree of task and role structuring, and assessment methods.

The article clarifies the essence of key terms and categories used in the U.S. pedagogical literature within the context of cooperative didactics and characterizes the structural elements of cooperative learning, including goal, content, organizational, and outcome components. It is established that cooperative learning promotes the development of critical thinking, communication skills, social responsibility, interpersonal interaction skills, and creates conditions for a harmonious combination of individual and collective modes of cognitive activity.

The study concludes that cooperative learning is one of the leading pedagogical approaches of the 21st century, capable of effective integration into both general and higher education practices, taking into account students' age, cultural, and social characteristics. The generalized analysis of its terminological and structural features lays the groundwork for further research on didactic models of learning cooperation and exploring their potential adaptation in the educational systems of other countries, including Ukraine.

The article highlights the problem of conceptualizing cooperative learning as an independent pedagogical phenomenon that integrates theoretical foundations and practical models of organizing learning activities, while opening new perspectives for comparative and applied research in contemporary pedagogy.

Key words: cooperative learning, group work, learning cooperation, educational models, didactics, USA.

У сучасній педагогічній науці кооперативне навчання розглядається як один із провідних інноваційних підходів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу, формування в учнів і студентів критичного мислення, комунікативних умінь, соціальної відповідальності та здатності до продуктивної взаємодії в команді. Його актуальність зумовлена не лише потребами сучасного освітнього процесу, а й запитамі суспільства на фахівців, здатних працювати у мінливому, взаємопов'язаному та колективно орієнтованому середовищі. Водночас науково-теоретичний дискурс у цій сфері характеризується значною термінологічною варіативністю. Поняття «кооперативне навчання», «групова робота», «колаборативне навчання» нерідко вживаються як синоніми або ж тлумачаться із суттєвими розбіжностями, що призводить до методологічної невизначеності. Це, своєю чергою, ускладнює розробку уніфікованих класифікацій, створення узгоджених теоретичних моделей і коректне використання дидактичних термінів. Відсутність чітких дефініцій та усталених класифікацій призводить до плутанини у використанні понять, ускладнює розробку навчально-методичного забезпечення та створює бар'єри для адаптації зарубіжного досвіду до вітчизняної освітньої системи.

Проблема набуває особливої актуальності з огляду на те, що у світовій педагогічній теорії та практиці кооперативне навчання постає не як єдина методика, а як комплекс взаємопов'язаних моделей, що ґрунтуються на спільних принципах, але відрізняються структурними компонентами, організаційними механізмами та методичними акцентами. У такій ситуації особливо важливим є системний аналіз базових понять кооперативної дидактики, який дозволить визначити їх зміст, функціональне навантаження й місце у структурі конкретних освітніх технологій. Існує потреба у науково-методичному осмисленні феномена кооперативного навчання: окресленні його понятійної бази, виокремленні ключових компонентів і класифікації основних моделей. Особливу увагу, на наш погляд, варто приділити концепціям і підходам, розробленим провідними американськими дослідниками в галузі кооперативного навчання, які зробили вагомий внесок у формулювання його ключових принципів та розробку відповідних дидактичних моделей (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, С. Каган, Ш. Шаран, Е. Коен та ін.).

Проблематика кооперативного навчання в українській педагогічній науці активно розробляється з кінця ХХ століття, насамперед у контексті модернізації освітнього процесу та впровадження інтерактивних методів навчання. Українські дослідники розглядають його як ефективний засіб розвитку пізнавальної активності, формування комунікативної компетентності, демократизації навчального середовища та підвищення мотивації здобувачів освіти [3]. У сучасних публікаціях кооперативне навчання аналізується не лише як методика організації групової діяльності, а як цілісний дидактичний підхід, що має власну систему принципів, моделей і методичних орієнтирів [8].

Разом з тим у вітчизняній науковій літературі простежується певна термінологічна невизначеність. Зокрема, поняття «кооперативне навчання» часто ототожнюється з «груповим навчанням» або «груповою роботою», хоча останні є більш широкими за змістом і не завжди передбачають наявність структурованої взаємодії, розподілу ролей і спільної відповідальності [4]. Нерідко зустрічається й паралельне використання термінів «кооперативне» та «колаборативне навчання», що вносить додаткову плутанину. Як зазначає І. Нестеренко, «колаборативне навчання» в українській традиції частіше ототожнюється з гнучкими, менш структурованими формами навчальної співпраці, тоді як «кооперативне навчання» має чітку методичну основу, визначені ролі учасників і критерії оцінювання результатів [6].

О. Пометун і Н. Гупан підкреслюють, що головним викликом для українських педагогів є розмежування «справжнього» кооперативного навчання і «паралельної групової роботи», яка не забезпечує позитивної взаємозалежності та взаємної відповідальності учнів [8]. Автори пропонують

набір практичних рекомендацій щодо організації структурованих форм навчальної взаємодії (Jigsaw, STAD, Think–Pair–Share, RallyRobin тощо), які довели свою ефективність у зарубіжній освітній практиці.

Питання використання кооперативного навчання на рівні вищої школи досліджували Л. Тишаківа, С. Кожушко, Н. Гагіна та ін. Так, у статті Л. Тишаківої розглядається застосування технологій кооперативного навчання на заняттях з англійської мови у вищій школі України [10]. Авторка наголошує на актуальності впровадження кооперативного навчання, що відрізняється від індивідуалістичного, а також окреслює його ключові переваги: підвищення академічної успішності студентів, розвиток критичного мислення та емпатії, формування позитивного психологічного клімату у групі, сприяння соціалізації та особистісному зростанню учасників освітнього процесу. С. Кожушко висвітлює підходи науковців до розкриття сутності стратегій колаборативного навчання студентів у закладі вищої освіти, розкриває семантичне значення терміну колаборація у навчанні, проводить порівняльний аналіз кооперативного та колаборативного навчання [6]. У статті Н. Гагіної розглянуто потенціал кооперативного навчання у вищій освіті України, зокрема виокремлено його відмінності від конкурентних та індивідуалістичних форм навчальної взаємодії й окреслено ключові переваги застосування цього підходу [1]. Авторка здійснила порівняльний аналіз двох відомих моделей – «Навчання разом» Д. і Р. Джонсонів та «Структур Кагана» С. Кагана – з метою з'ясування можливостей їх упровадження у практику вищої школи. У своїх попередніх публікаціях ми розглянули сучасні моделі [2] і тенденції розвитку теорії та практики кооперативного навчання в США [3].

Окрему увагу українські дослідники приділяють адаптації зарубіжних моделей до національних умов. У статті С. Пілішек описано досвід використання колаборативних стратегій у викладанні іноземної мови, що вимагає балансування між свободою комунікативної взаємодії та структурованими дидактичними вимогами [8]. Це ще раз підкреслює необхідність чіткого термінологічного розмежування, яке дозволить уникнути плутанини та забезпечити коректне впровадження кооперативних технологій у різних освітніх контекстах.

Дослідження концептуально-термінологічних засад кооперативного навчання становлять не лише науковий, а й практичний інтерес. Вони дають змогу уточнити понятійно-категоріальний апарат сучасної педагогіки, забезпечити узгодженість між теоретичними підходами та практикою організації освітнього процесу, а також створюють умови для ефективної інтеграції кооперативних моделей у національні освітні системи.

Метою статті є з'ясування концептуальних засад кооперативного навчання шляхом аналізу змісту ключових понять, визначення його структурних компонентів та основних дидактичних моделей, що забезпечують ефективність навчальної співпраці.

Досягнення окресленої мети передбачає насамперед звернення до витоків становлення кооперативного навчання та особливостей його термінологічного оформлення. Важливо з'ясувати, чому у науково-педагогічній літературі тривалий час спостерігалось ототожнення понять «групова робота», «кооперативне навчання» та «колаборативне навчання», а також які чинники зумовили подальше розмежування цих категорій. Звернення до історії розвитку групових форм організації навчання дозволяє зрозуміти логіку їх еволюції – від простих форм взаємодії учнів до складно структурованих моделей навчальної співпраці. Саме цей процес пояснює багатозначність тлумачень у педагогічному дискурсі та створює підґрунтя для системного аналізу кооперативного підходу.

Однією з причин змішування різних понять у педагогічній літературі є те, що групова форма організації навчання розвивалась еволюційно – від простих форм взаємодії учнів до структурованих моделей навчальної кооперації [1]. На початковому етапі переважала традиційна групова робота, яка полягала в одночасному виконанні завдання кількома учнями, однак не завжди забезпечувала реальну взаємодію, розподіл ролей або спільну відповідальність за результат. У таких випадках відбувалось скоріше паралельне, ніж кооперативне навчання, а його ефективність залежала від індивідуальної активності учнів, а не від групової взаємодії.

У 1970–1980-х роках у США починається поглиблене теоретичне осмислення навчальної взаємодії, що привело до виокремлення кооперативного навчання (cooperative learning) як самостійної дидактичної категорії, що відрізняється від звичайної групової роботи. Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, Ш. Шаран та інші дослідники підкреслюють, що ефективність навчання у малих групах досягається лише тоді, коли взаємодія учасників є структурованою, цілеспрямованою та педагогічно спроектованою. Таким чином, кооперативне навчання визначається як така форма організації освітнього процесу, за якої учні працюють у невеликих групах з метою досягнення спільного результату, при цьому успіх кожного залежить від внеску всіх учасників.

В англійському науковому дискурсі поряд із терміном cooperative learning (кооперативне навчання) широко вживається також поняття collaborative learning (колаборативне навчання), яке нерідко помилково ототожнюється з кооперативним, хоча за змістом і дидактичною структурою ці поняття не є синонімічними. Як зазначають Б. Паніц [13], П. Метьюз [10], Р. Оксфорд [12], між цими поняттями існують концептуальні відмінності (табл. 1). Так, наприклад, Р. Оксфорд вважає, що кооперативне навчання – це структурована педагогічна технологія з чітким розподілом ролей,

індивідуальною відповідальністю і заздалегідь визначеними цілями, а колаборативне навчання – соціально-конструктивістський підхід, який передбачає гнучку взаємодію та спільне конструювання знань [12].

Таблиця 1

Відмінності між кооперативним і колаборативним навчанням

Кооперативне навчання	Колаборативне навчання
Чітко структуроване, з попередньо визначеними правилами і ролями.	Гнучке, учасники самі визначають формат співпраці.
Заздалегідь спроектоване педагогом.	Відкритий процес з рівноправною участю.
Підкреслюється групова відповідальність та оцінювання результатів.	Акцент на спільному конструюванні знань.
Часто використовується в загальноосвітніх закладах, початковій школі.	Поширене в закладах вищої освіти, проектних дослідженнях.

Кооперативне і колаборативне навчання, попри певну схожість базових ідей, відрізняються за рівнем структурованості, роллю викладача та характером взаємодії учасників. Ключова відмінність полягає в ступені структурованості: кооперативне навчання передбачає чітко визначені ролі, алгоритми дій, контроль з боку педагога та формалізовані механізми взаємозалежності, тоді як колаборативне навчання базується на спонтанній рівноправній співпраці учасників, з мінімальним втручанням викладача й переважно відкритою організацією навчального процесу. Кооперативне навчання передбачає чітко визначену педагогом структуру роботи: учасникам надаються конкретні ролі, завдання, критерії оцінювання, а успіх групи залежить від виконання індивідуальних обов'язків кожним учасником [7; 15]. На відміну від цього, колаборативне навчання ґрунтується на неформалізованій взаємодії, під час якої учасники спільно конструюють знання, самостійно розподіляють ролі і відповідальність, а викладач виступає радше фасилітатором, ніж керівником навчального процесу [4; 7]. Кооперативне навчання є більш контрольованим і структурованим, на відміну від колаборативного навчання – відкритого, рівноправного і діалогічного за своєю суттю.

Таким чином, кооперативне навчання не є простою модернізацією групової роботи, а також не є синонімом колаборативного навчання. Воно сформувалося як окремий дидактичний підхід з чіткою визначеннями принципами, структурними елементами та умовами реалізації. У межах цього підходу було розроблено низку дидактичних моделей, які систематизують способи організації взаємодії в навчальному середовищі та слугують підґрунтям для вибору конкретних методик, технік і прийомів.

Формування кооперативного навчання як цілісної дидактичної системи стало можливим завдяки виокремленню і науковому обґрунтуванню низки структурних компонентів, що відрізняють його від традиційних підходів до організації взаємодії в освітньому процесі. Провідні американські дослідники – передусім Д. Джонсон і Р. Джонсон – виокремили п'ять ключових компонентів, які є необхідними і достатніми для організації ефективного кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність (positive interdependence), індивідуальна відповідальність (individual accountability), безпосередня підтримувальна взаємодія (face-to-face promotive interaction), формування соціальних умінь (interpersonal and small group skills), групова рефлексія (group processing) [9].

1. *Позитивна взаємозалежність* – головний компонент, який полягає в усвідомленні учасниками навчальної взаємодії того, що досягнення спільної мети можливе лише за умови внеску кожного члена групи. Позитивна взаємозалежність створюється шляхом цілеспрямованого проектування умов, в яких учні не можуть досягти успіху самостійно, без координації з іншими. Така взаємозалежність може бути забезпечена спільною метою (усі члени групи мають виконати одне завдання з єдиним результатом); спільними ресурсами (наприклад, кожному учневі надається лише частина інформації, і для розв'язання проблеми необхідно об'єднати ці фрагменти); обмеженим доступом до інформації (коли певні дані має лише один учасник, і він повинен поділитися ними з групою); спільною винагородою (оцінка або заохочення надається лише тоді, коли всі члени досягають певного рівня успішності); або взаємодоповнювальними ролями (кожен учень виконує унікальну функцію – наприклад, доповідача, тайм-кіпера, координатора – і лише разом вони можуть ефективно виконати завдання). Завдяки цим прийомам у групі формується атмосфера партнерства, де «успіх одного – це успіх усіх», і кожен зацікавлений у підтримці інших.

2. *Індивідуальна відповідальність учасників кооперативного навчання*. Попри групову роботу, кожен учасник має нести персональну відповідальність за власне засвоєння матеріалу та виконання навчальних завдань. Цей компонент гарантує уникнення «соціальної лінії» та сприяє розвитку особистої ініціативності учнів. Індивідуальна відповідальність реалізується через низку організаційних механізмів, зокрема: індивідуальне оцінювання результатів кожного учасника групи (наприклад, за допомогою тестів, контрольних робіт або усного опитування), забезпечення того, щоб

кожен учень був здатен самостійно пояснити навчальний матеріал, а також шляхом ротації ролей і завдань у групі, що не дозволяє окремим учасникам бути пасивними.

3. *Безпосередня підтримувальна взаємодія* є одним із ключових елементів кооперативного навчання, що передбачає активну міжособистісну комунікацію між учасниками групи під час спільного опрацювання навчального матеріалу і виконання завдань. У цьому процесі учні не просто працюють поруч, а безпосередньо взаємодіють один з одним: ставлять запитання, дають відповіді, пояснюють ідеї, уточнюють деталі, допомагають іншим зрозуміти складні моменти, надають зворотний зв'язок, підбадьорюють один одного. Такий тип взаємодії формує навчальне середовище взаємної підтримки, в якому кожен учень відчуває себе важливим і почутим. Одним із центральних механізмів підтримувальної взаємодії є навчання через пояснення – коли учень, викладаючи матеріал іншому, сам краще його усвідомлює й структурує. Дослідження показують, що взаємне пояснення – це один із найефективніших способів засвоєння інформації [9]. Крім того, безпосередня підтримувальна взаємодія розвиває мовленнєву компетентність, критичне мислення, навички аргументації й соціальної відповідальності, оскільки вимагає не лише знань, а й здатності до спільного розв'язання проблем. Цей компонент реалізується через дискусії, парну роботу, групове розв'язування задач, міні-дебати, колективні презентації тощо.

4. *Формування соціальних умінь*. Для ефективної роботи в кооперативних групах учасники повинні володіти низкою важливих умінь, які забезпечують конструктивну взаємодію. Серед них – уміння слухати співрозмовника, аргументовано висловлювати власну думку, приймати спільні рішення, розв'язувати конфлікти, демонструвати повагу до різних поглядів, розподіляти ролі й відповідальність у команді. Прибічники кооперативного навчання вважають, що учнів необхідно спеціально навчати навичок ефективної взаємодії шляхом цілеспрямованої педагогічної підтримки (моделювання ситуацій, рольових ігор, використання рефлексивних технік), а також постійного тренування у процесі групової роботи. Викладач відіграє ключову роль як фасилітатор, допомагаючи учням освоїти уміння співпраці, активного слухання, розв'язування конфліктів і досягнення компромісу. Завдяки цьому кооперативне навчання стає не лише академічною практикою, а й школою соціалізації, де учні навчаються жити й діяти у співпраці з іншими.

5. *Групова рефлексія* передбачає цілеспрямоване обговорення учасниками групи процесу спільної роботи – не лише кінцевого результату, а й способу досягнення мети. Учасники аналізують, що саме вдалося, що перешкоджало ефективній співпраці, які дії чи поведінкові стратегії були продуктивними, а які аспекти потребують покращення в майбутньому. Така рефлексія може здійснюватися як усно (у формі кола думок, дискусії), так і письмово (через анкетування, ведення групових щоденників, заповнення таблиць «+ / – / побажання»). Завдяки цьому процесу в учасників формуються метапізнавальні навички – уміння аналізувати власне мислення, контролювати стратегії навчання й коригувати їх. Крім того, групова рефлексія сприяє розвитку відповідальності за спільну справу, формуванню довіри між учасниками, культури зворотного зв'язку й саморегуляції у навчальній діяльності. Саме рефлексивний аналіз групового досвіду дає змогу перейти від механічного виконання навчальних завдань до глибоко осмисленого, ціннісно забарвленого навчання, що сприяє особистісному і командному розвитку учнів.

Ці п'ять компонентів стали концептуальною основою більшості моделей кооперативного навчання, що застосовуються в США та за їх межами. Зведена характеристика базових компонентів, їх сутності та авторства (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, С. Каган, Ш. Шаран, Е. Кoen та ін.) подана у таблиці 2.

Таблиця 2

Базові компоненти кооперативного навчання: сутність і автори

№	Компонент	Сутність	Автори
1	Позитивна взаємозалежність (<i>positive interdependence</i>)	Успіх кожного залежить від внеску всіх; учні мають спільну мету, ресурси, нагороду.	Д. Джонсон, Р. Джонсон
2	Індивідуальна відповідальність (<i>individual accountability</i>)	Кожен учень відповідає за власне навчання; оцінювання включає індивідуальні результати.	Р. Славін, С. Каган
3	Безпосередня підтримувальна взаємодія (<i>face-to-face promotive interaction</i>)	Учні навчають одне одного, обговорюють, допомагають, аргументують, безпосередньо співпрацюють.	Е. Кoen, Д. Джонсон, Р. Джонсон
4	Розвиток соціальних умінь (<i>interpersonal & small group skills</i>)	Учні вчаться працювати в команді, слухати, приймати рішення, вирішувати конфлікти.	Ш. Шаран, С. Каган
5	Групова рефлексія (<i>group processing</i>)	Група аналізує власну ефективність, коригує способи взаємодії для досягнення кращого результату.	Д. Джонсон, Р. Джонсон

Розглянуті компоненти становлять концептуальну основу кооперативного навчання, оскільки забезпечують не лише досягнення очікуваних навчальних результатів, а й сприяють формуванню ключових компетентностей, зокрема комунікативної, соціальної, міжособистісної та відповідальної взаємодії. Саме ці структурні елементи визначають якість та ефективність спільної діяльності учнів і виступають змістовим ядром різноманітних дидактичних моделей кооперативного навчання. Їх цілеспрямована реалізація створює умови для продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу, заснованої на взаємній підтримці, спільній відповідальності та активній діяльності кожного. Важливо підкреслити, що відсутність хоча б одного з цих компонентів знижує ефективність кооперативного навчання і фактично перетворює його на звичайну групову роботу, яка не передбачає обов'язкової координації дій, взаємної підтримки та досягнення колективного успіху.

Хоча всі зазначені компоненти стали невід'ємною складовою сучасного розуміння кооперативного навчання, пріоритет у виокремленні базової п'ятірки належить, насамперед, Д. Джонсону і Р. Джонсону, які у 1984–1999 рр. узагальнили ключові умови ефективної організації групової навчальної діяльності на емпіричному та теоретичному рівнях.

Інші дослідники, зокрема Р. Славін, С. Каган, Е. Коен, Ш. Шаран, уточнювали або розширювали окремі компоненти відповідно до специфіки власних моделей. Так, Р. Славін [17] підкреслював критичне значення індивідуальної відповідальності у власних моделях STAD (Student Teams–Achievement Divisions) і TGT (Teams–Games–Tournaments), наголошуючи, що ефективне кооперативне навчання можливе лише за умови особистого внеску кожного учня в загальний результат. Щоб уникнути ситуацій, коли одні учні виконують більшу частину роботи, а інші лише «примикають до успіху», він розробив конкретні механізми забезпечення індивідуальної відповідальності. Зокрема, кожен учень після роботи в команді мав проходити індивідуальне тестування, результати якого не лише відображали його власне розуміння матеріалу, а й впливали на командний бал. Таким чином, учасники були зацікавлені не лише у власному успіху, а й у допомозі іншим членам команди досягти високих результатів. Це сприяло посиленню мотивації, взаємній підтримці та активному включенню всіх учнів у навчальний процес. За Р. Славіним [17], саме такий підхід дозволяє кооперативному навчанню бути як академічно ефективним, так і соціально справедливим.

С. Каган [10] розвинув поняття структурованої взаємодії, запропонувавши цілу систему чітко організованих кооперативних структур (наприклад, Think–Pair–Share, RoundRobin, RallyCoach), які забезпечують активну участь усіх учнів у навчальному процесі та зменшують домінування окремих учасників. Ці структури дають змогу учням взаємодіяти за визначеним сценарієм і забезпечують збалансоване чергування говоріння, слухання, письма та мислення. Окрему увагу С. Каган приділив рольовим стратегіям групової діяльності, в яких кожен учень виконує певну функцію (наприклад, координатора, доповідача, хронометриста), що сприяє формуванню почуття взаємної відповідальності й підтримує чітку організацію роботи в команді. Крім того, С. Каган акцентував на важливості розвитку в учнів м'яких навичок (soft skills): конструктивно спілкуватися, вирішувати конфлікти, слухати, домовлятися та злагоджено працювати в команді. Він вважав, що кооперативне навчання має виконувати не лише академічну, а й соціально-виховну функцію, сприяючи всебічному особистісному розвитку учнів в умовах взаємопідтримки й партнерства.

Е. Коен [11] і Ш. Шаран [16] зробили суттєвий внесок у розвиток поняття промотивної взаємодії (promotive interaction), розглядаючи її як ключовий чинник ефективності кооперативного навчання. Йдеться про такий тип взаємодії в групі, що не лише підтримує когнітивну активність учнів, а й стимулює їхню навчальну мотивацію, сприяє формуванню позитивних соціальних зв'язків, навичок активного слухання, атмосфери взаємної поваги та підтримки. Учасники навчальної групи активно сприяють успіху один одного: допомагають, підказують, пояснюють, мотивують, надають зворотний зв'язок. Науковці наголошують, що ефективність кооперативного навчання значною мірою залежить від того, наскільки учні вміють співпрацювати, ділитися інформацією, вирішувати конфлікти й досягати згоди. Особливий акцент дослідники робили на роботі в гетерогенних за рівнем підготовки групах, де завдяки чітко структурованій взаємодії можливо подолати статусну нерівність, активізувати пізнавальну діяльність учнів із низьким рівнем успішності та забезпечити повноцінне включення кожного в групову роботу. У своїх дослідженнях Е. Коен [5] і Ш. Шаран [16] обґрунтували необхідність цілеспрямованого формування в учнів соціальних умінь, таких як уміння висловлювати підтримку, аргументовано переконувати, конструктивно реагувати на критику, що є обов'язковою передумовою ефективного функціонування кооперативної групи.

Отже, правильніше говорити не про «перших авторів», а про провідних теоретиків, які систематизували, уточнили або розширили окремі компоненти відповідно до власних моделей кооперативного навчання.

Розглянуті структурні компоненти становлять концептуальну основу кооперативної дидактики, визначаючи її ціннісні та організаційні орієнтири. Їхнє цілеспрямоване впровадження в освітній процес не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й сприяє формуванню в учнів важливих життєвих компетентностей, зокрема відповідальності, комунікативної компетентності, лідерських

якостей, здатності до співпраці та рефлексії. Кожен компонент функціонує у тісному зв'язку з іншими, а їхня взаємодія забезпечує створення особливого педагогічного середовища, в якому гармонійно поєднуються когнітивний розвиток і соціальне становлення особистості.

У педагогічній літературі вживаються поняття модель і стратегія кооперативного навчання, які хоча й взаємопов'язані, але відрізняються за рівнем узагальнення, ступенем структурованості та функціональним призначенням (табл. 3). Модель задає концептуальні рамки та загальну логіку організації кооперативного навчання, тоді як стратегія конкретизує способи реалізації навчальних завдань у контексті певного навчального предмета, теми, вікових особливостей учнів.

Таблиця 3

Відмінності між моделями і стратегіями кооперативного навчання

№	Критерій	Модель	Стратегія
1	Рівень узагальнення	Високий рівень узагальнення, цілісний дидактичний підхід	Конкретний метод або прийом навчання
2	Призначення	Організація всієї навчальної взаємодії	Проведення окремих етапів уроку
3	Приклади	STAD, Learning Together, Kagan Structures	Jigsaw, Think-Pair-Share, Карусель
4	Теоретична база	Має концептуальне обґрунтування	Може бути суто емпіричною або практичною
5	Гнучкість	Відносно стала	Дуже варіативна та адаптивна

Модель кооперативного навчання – це цілісна, науково обґрунтована дидактична конструкція, що визначає загальні принципи, структуру, цілі, ролі учасників та організацію взаємодії у групах. Основні характеристики моделей кооперативного навчання: ґрунтуються на певних педагогічних теоріях; мають чітко визначену структуру і послідовність дій; описують типову організацію навчального процесу; часто носять імена авторів або авторських підходів (наприклад: Learning Together – Д. Джонсон і Р. Джонсон [9]; Student Teams-Achievement Divisions (STAD) – Р. Славін [17]; Structural Approach – С. Каган [10]).

У науково-педагогічній літературі відсутній уніфікований перелік «основних» моделей кооперативного навчання. Водночас більшість авторитетних дослідників – зокрема Р. Славін, Д. Джонсон і Р. Джонсон, Ш. Шаран, Е. Коен, С. Каган – зазвичай виокремлюють від п'яти до семи базових моделей, які вважаються провідними завдяки їх концептуальній цілісності, широкій емпіричній перевірці та підтвердженій практичній ефективності (табл. 4).

1. *Learning Together and Alone (Навчаючись разом і поодиноці)*. Ця модель, розроблена Д. Джонсоном і Р. Джонсоном, є однією з найперших і найбільш концептуально цілісних моделей кооперативного навчання [9]. Вона ґрунтується на п'яти ключових компонентах: позитивній взаємозалежності, індивідуальній відповідальності, безпосередній взаємодії, розвитку соціальних навичок і груповій рефлексії. Модель спрямована на створення глибокого соціального контексту взаємного навчання і може адаптуватися до різних навчальних предметів і рівнів освіти. Завдяки універсальності і теоретичній довершеності ця модель стала методологічною основою для подальших кооперативних розробок.

2. *Student Teams-Achievement Divisions (STAD) (Командне навчання з урахуванням досягнень учнів)*. Модель STAD, запропонована Р. Славіним, акцентує увагу на поєднанні командної роботи й індивідуального оцінювання учнів [17]. Учні навчаються в гетерогенних групах, де опрацьовують навчальний матеріал, а згодом проходять індивідуальне тестування, результати якого впливають на загальну командну оцінку. Цей підхід стимулює як взаємодопомогу, так і особисту відповідальність за засвоєння знань. STAD спрямована на підвищення академічної успішності, особливо у галузі гуманітарних і природничих дисциплін, і є однією з найбільш емпірично обґрунтованих моделей.

3. *Teams-Games-Tournaments (TGT) (Команди-Ігри-Турніри)*. Ця модель є варіацією STAD, в якій до традиційної командної роботи додається елемент змагання у формі навчальних ігор [17]. Учні, працюючи в командах, готуються до турнірів, де змагаються з представниками інших груп. Змагальний компонент підвищує мотивацію учнів, а також сприяє повторенню і закріпленню матеріалу. Водночас модель зберігає принципи кооперативної взаємодії, взаємозалежності та індивідуальної відповідальності, поєднуючи командну підтримку з індивідуальними досягненнями.

4. *Jigsaw (Пазл/Мозаїка)*. Модель створена Е. Аронсоном і ґрунтується на розподілі навчального матеріалу між учасниками групи [2]. Кожен учень опановує певну частину теми (стає «експертом» з неї) і передає свої знання іншим членам команди. Такий підхід забезпечує глибоку позитивну взаємозалежність і підсилює взаємну відповідальність. Модель також сприяє розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та вчить учнів не лише слухати, а й навчати. Вона особливо ефективна під час вивчення комплексних тем, що складаються з логічно завершених блоків.

5. *Group Investigation (Групове дослідження)*. Модель розроблена Ш. Шараном та Я. Шараном, зорієнтована на активне залучення учнів до дослідницької діяльності [16]. Вона передбачає вибір теми групою, формулювання завдань, збір і аналіз інформації, підготовку презентацій. Такий підхід сприяє розвитку навичок самоорганізації, планування, аналітичного мислення та групової рефлексії. Модель особливо підходить для проєктного навчання та інтеграції міждисциплінарного змісту, а також ефективно реалізує принципи педагогічного партнерства та автономії навчання.

6. *Complex Instruction (Комплексний підхід до організації навчальної взаємодії)*. Модель Complex Instruction, запропонована Е. Коен, зосереджена на створенні умов для рівноправної участі всіх учнів у гетерогенних групах [6]. Особлива увага приділяється подоланню статусної нерівності в групах (наприклад, пов'язаної з мовним, етнічним чи когнітивним фоном учнів). Завдання конструються таким чином, щоб кожен учасник мав «точку входу» до роботи, а групова взаємозалежність була невимушеною, але обов'язковою. Модель активно реалізує принципи соціальної справедливості, взаємозбагачення та педагогічної підтримки.

7. *Structural Approach (Kagan Structures) (Структурний підхід)*. Модель Structural Approach, розроблена С. Каганом, передбачає використання багаторазових «структур» взаємодії – схем, за якими організовується робота в парах, групах чи в класі загалом [10]. Такі структури, як RallyRobin (почергове висловлювання – учні по черзі формулюють ідеї, відповіді або приклади у парі), RoundTable (круглий стіл – учні по черзі записують ідеї або відповіді на спільному аркуші, передаючи його по колу), Numbered Heads Together (спільна відповідь за номером – кожному учневі в групі присвоюється номер; після обговорення відповіді в групі вчитель називає випадковий номер – і саме цей учень відповідає), забезпечують рівну участь у навчанні, чергування ролей, залучення кожного до пізнавальної діяльності. Модель є надзвичайно гнучкою і технологічною, легко інтегрується в уроки з будь-якого предмета та відповідає сучасним вимогам диференціації і мотивації навчання.

Таблиця 4

Основні моделі кооперативного навчання

№	Назва моделі	Автори	Коротка характеристика
1	Learning Together and Alone (Навчаючись разом і поодиночки)	Д. Джонсон, Р. Джонсон (David W. Johnson & Roger T. Johnson)	Класична модель: учні працюють у малих групах із чітко визначеною взаємозалежністю, індивідуальною відповідальністю, груповим оцінюванням результатів.
2	Student Teams–Achievement Divisions (STAD) (Командне навчання з урахуванням досягнень учнів)	Р. Славін (Robert E. Slavin)	Індивідуальне навчання поєднується з груповою роботою та змаганнями між командами на основі досягнень.
3	Teams–Games–Tournaments (TGT) (Команди–Ігри–Турніри)	Р. Славін (Robert E. Slavin)	Варіант STAD, де учні змагаються в командних іграх замість індивідуального тестування.
4	Jigsaw (Пазл/Мозаїка)	Е. Аронсон (Eliot Aronson)	Учні отримують частину навчального матеріалу, вивчають її в експертних групах, після чого навчають своїх однокласників у "домашніх" групах.
5	Group Investigation (Групове дослідження)	Ш. Шаран, Я. Шаран (Shlomo Sharan & Yael Sharan)	Учні обирають теми для дослідження, самостійно формують групи, планують, досліджують та презентують здобуті результати.
6	Complex Instruction (Комплексний підхід)	Е. Коен (Elizabeth G. Cohen)	Орієнтована на забезпечення рівної участі учнів з різними здібностями через виконання структурованих завдань і ролей.
7	Structural Approach (Kagan Structures) (Структурний підхід)	С. Каган (Spencer Kagan)	Не класична модель, а система мікроструктур (стратегій), які можуть гнучко комбінуватися для кооперативної діяльності учнів.

П'ять моделей кооперативного навчання (Learning Together, STAD, Jigsaw, Group Investigation, Complex Instruction) зазвичай визнаються класичними. Structural Approach (С. Каган) є одним із найпопулярніших сучасних практико-орієнтованих підходів у кооперативному навчанні. Інші моделі (TGT, Teams-Assisted Individualization, Cooperative Integrated Reading and Composition тощо)

іноді включають до розширеного переліку моделей або трактуються як варіанти або підмоделі основних моделей.

На відміну від моделей, стратегії кооперативного навчання – це конкретні педагогічні прийоми, тактики чи методичні рішення, що застосовуються у контексті певної моделі або окремо з метою активізації взаємодії між учнями. Основні характеристики стратегій кооперативного навчання: стосуються методики проведення окремих занять або частин уроку; мають гнучкий характер; реалізують завдання певних моделей, але можуть варіюватися залежно від предмету, теми, віку учнів; часто оформлені як алгоритм або покрокова інструкція. Наприклад, стратегія Carousel Brainstorming (Карусель): учні працюють у групах, переходять по «станціях» і доповнюють ідеї один одного; розвиває вміння слухати та будувати думки на основі чужих ідей. Інші приклади стратегій: Jigsaw (Пазл), Think-Pair-Share (Подумай – Обговори – Поділись), Робота у трійках, Коло ідей, Два – Чотири – Всі разом.

Між моделями і стратегіями кооперативного навчання існує зв'язок, але він не є жорстким або однозначним. Кожна модель кооперативного навчання передбачає використання певних типових стратегій, які найкраще реалізують її принципи, структуру і дидактичні завдання. Наприклад, модель Learning Together (Д.Джонсон і Р.Джонсон [9]) передбачає використання стратегій з чітким розподілом ролей: Think-Pair-Share, Round Robin, Group Investigation. Для моделі STAD (Р. Славін [17]) характерні такі базові стратегії: визначення індивідуальних навчальних завдань – їх обговорення у групі – спільне оцінювання (Peer Tutoring, Team Quiz, Worksheet Share). Модель Kagan Structures ґрунтується на використанні чітко структурованих коротких стратегій (RallyRobin, Timed Pair Share, Numbered Heads Together) і є найбільш «стратегічно-зорієнтованою», оскільки передбачає використання великої кількості окремих структур (міні-стратегій) [10].

У таблиці 5 продемонстровано відповідність між основними моделями і характерними для них стратегіями кооперативного навчання. Водночас більшість стратегій є гнучкими та можуть використовуватися в рамках різних моделей кооперативного навчання. Наприклад, стратегія Think-Pair-Share може бути використана: як елемент моделі Learning Together для формування індивідуальної позиції учнів; у моделі STAD як спосіб підготовки учнів до індивідуального оцінювання; у моделі Kagan Structures як одна з мікроструктур кооперативного навчання. Jigsaw розглядається і як модель, і як стратегія кооперативного навчання залежно від рівня деталізації.

Таблиця 5

Відповідність моделей і стратегій кооперативного навчання

№	Модель кооперативного навчання	Коротка характеристика моделі	Типові стратегії, що відповідають моделі
1	Learning Together (Johnson & Johnson)	Класична модель групового навчання з чітким розподілом ролей, взаємною відповідальністю та груповим оцінюванням.	• Think–Pair–Share (поміркуй – обговори в парі – поділися) • Round Table (коло ідей) • Role Assignment (розподіл ролей) • Team Reflection (обговорення результатів)
2	Student Teams–Achievement Divisions (STAD) (Slavin)	Поєднання індивідуального та групового навчання з командним заліком; орієнтована на підвищення академічних результатів.	• Peer Tutoring (взаємонавчання, або навчання ровесників) • Team Quiz (командна вікторина) • Worksheet Sharing (спільне опрацювання робочого аркуша / розподіл робочих аркушів) • Individual Accountability Tasks (завдання для індивідуальної відповідальності)
3	Jigsaw (Aronson)	Учні вивчають частини матеріалу в експертних групах, потім навчають одне одного у "домашніх" групах.	• Jigsaw (мозаїка / пазл) • Expert Groups (групи експертів) • Teaching Peers (навчання ровесників / взаємне навчання) • Learning Cells (навчальні осередки / пари для навчання)
4	Group Investigation	Проектна модель групового навчання,	• Project-Based Inquiry (проектно-дослідницький підхід)

	(Sharan & Sharan)	орієнтована на самостійне дослідження, планування і презентацію результатів групою.	• Small Group Planning (планування у малих групах) • Task Division (розподіл завдань) • Group Reporting (групове представлення результатів / звіт групи)
5	Complex Instruction (Cohen)	Фокус на рівній участі учнів різного рівня підготовленості, розвитку соціальних і академічних навичок через структуровані навчальні завдання.	• Multiple-Ability Tasks (завдання з урахуванням здібностей / багаторівневі завдання) • Structured Group Roles (структуровані групові ролі) • Status Treatment Activities (активності для подолання статусних відмінностей у групі) • Mixed-Ability Grouping (групування за різними здібностями)
6	Structural Approach (Kagan Structures) (Kagan)	Сукупність мікро-стратегій, які можна комбінувати для реалізації різних дидактичних завдань.	• RallyRobin (почергове висловлювання / «ланцюгові відповіді») • Timed Pair Share (обмін думками в парах із обмеженням часу) • Numbered Heads Together (об'єднані за номерами) • Quiz–Quiz–Trade (опитування–опитування–обмін картками) • RoundRobin (почергове обговорення / «коло ідей»)

Модель кооперативного навчання є рамковою системою, що охоплює певну сукупність стратегій, які обираються залежно від навчального предмету, завдань уроку, рівня підготовки учнів, етапу заняття (мотивація, пояснення, закріплення тощо). Є також універсальні стратегії, не прив'язані до жодної конкретної моделі, які можуть застосовуватися у різних контекстах кооперативного навчання: «Карусель» (Carousel Brainstorming), «Коло ідей» (Round Table), «Два – Чотири – Всі разом» (Think–Pair–Square–Share). Можна стверджувати, що моделі – це концептуальні рамки, які можуть містити різні стратегії кооперативного навчання, залежно від обставин, а стратегії – це інструменти, які можуть реалізовувати принципи різних моделей.

Моделі виступають своєрідним операційним втіленням ключових понять і принципів кооперативного навчання. Саме в моделях реалізуються такі концепти, як позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, розвиток соціальних навичок і рефлексія. Кожна модель має власну структуру, логіку і специфіку організації групової роботи, але при цьому залишається в межах спільної методологічної рамки, що задається розглянутими вище принципами.

Наприклад, моделі STAD і TGT, розроблені Р. Славіним, наочно демонструють реалізацію принципів індивідуальної відповідальності, позитивної взаємозалежності й педагогічного партнерства, адже поєднують спільну роботу з обов'язковим індивідуальним тестуванням [17]. Модель Jigsaw, запропонована Е. Аронсоном, акцентує увагу на взаємному навчанні як ключовій формі безпосередньої взаємодії, що реалізує принцип взаємного збагачення та позитивної взаємозалежності [2]. Модель Group Investigation, представлена Ш. Шараном, фокусується на дослідницькій діяльності та автономії груп, чим активно підтримує принципи рефлексії, партнерства і розвитку соціальних навичок [16].

Таким чином, взаємозв'язок ключових понять, принципів і моделей кооперативного навчання можна розглядати як трикутник, в якому поняття (кооперація, взаємозалежність, відповідальність тощо) – забезпечують теоретичну основу; принципи – формують методологічну рамку освітнього процесу; моделі – реалізують і конкретизують ці засади на практиці.

Аналіз основних моделей кооперативного навчання, розроблених у США, засвідчує як спільність їхніх теоретико-методичних основ, так і варіативність шляхів реалізації дидактичних принципів і базових компонентів кооперації. Незважаючи на певні відмінності у структурі, механізмах взаємодії та акцентах (академічна успішність, дослідницька активність, розвиток соціальних навичок тощо), всі моделі передбачають реалізацію ключових дидактичних принципів: позитивної взаємозалежності, індивідуальної відповідальності, безпосередньої взаємодії, розвитку соціальних навичок і групової рефлексії [9; 10; 17].

Так, модель Learning Together, створена Д. Джонсоном і Р. Джонсоном [9], є методологічно завершеною системою, що інтегрує всі п'ять основних компонентів кооперативного навчання. Її ефективність неодноразово підтверджена емпіричними дослідженнями [10], в яких виявлено її позитивний вплив на академічну успішність, соціальну згуртованість і формування демократичних цінностей здобувачів освіти.

Моделі STAD і TGT, запропоновані Р. Славіним [18; 19], орієнтовані на досягнення навчальних результатів через стимулювання командної підтримки та індивідуального змагання. У численних дослідженнях [18; 19] доведено, що STAD є ефективною під час викладання точних і природничих наук, сприяє підвищенню мотивації та посиленню відповідальності за результати навчання. Модель TGT, у свою чергу, за рахунок ігрового елементу знижує тривожність учнів та активізує зворотний зв'язок.

Модель Jigsaw, розроблена Е. Аронсоном [2], вважається однією з найбільш толерантно-орієнтованих, оскільки стимулює співпрацю через взаємне навчання і викорінює соціальну конкуренцію в класі. Її ефективність у створенні психологічно безпечного освітнього середовища підтверджується емпіричними дослідженнями [8; 19]. У цій моделі забезпечується глибока міжособистісна взаємозалежність учасників, що робить її придатною для здобувачів освіти з різними рівнями підготовки.

У моделях Group Investigation (Ш. Шаран [17]) і Complex Instruction (Е. Кoen [5]) акценти зміщуються на дослідницьку автономію, соціальну справедливість і статусну рівність учнів у групах. Дослідження, проведені у школах з різним етнічним складом [6], підтвердили позитивний вплив цих моделей на пізнавальну активність учнів з низьким соціальним статусом, а також розвиток у них впевненості у власних силах і почуття включеності у спільну діяльність.

Особливе місце у кооперативній дидактиці посідає модель Structural Approach (Kagan Structures), розроблена С. Каганом [12], яка передбачає використання широкого спектру різноманітних структур взаємодії (наприклад, *Think–Pair–Share*, *RoundRobin*, *RallyCoach*). Її універсальність підтверджується педагогічною практикою, а також емпіричними оглядами [13], згідно з якими структурний підхід забезпечує рівноправну участь учнів у навчанні, підвищує динамічність уроків і знижує соціальну ізоляцію в класі.

Висновки. Таким чином, кооперативне навчання є сучасним мультиструктурованим підходом, у межах якого окремі моделі виступають як адаптивні інструменти реалізації єдиної освітньої парадигми. Завдяки своєму різноманіттю ці моделі дозволяють ефективно інтегрувати кооперативні принципи в практику як загальної, так і вищої освіти, враховуючи специфіку педагогічних завдань, а також вікові й соціокультурні особливості здобувачів освіти.

Формування понятійного апарату кооперативного навчання відбувалося шляхом поступової еволюції від загальних уявлень про групову роботу до розробки цілісної педагогічної концепції, що має чітко окреслені теоретичні засади, структурні елементи та методичні орієнтири. Підходи різних авторів – від емпірично обґрунтованих моделей (Р. Славін, С. Каган, Ш. Шаран) до концептуально завершених теорій (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Кoen) – у своїй сукупності утворюють науково-практичне підґрунтя кооперативного навчання як цілісного дидактичного підходу.

Проведене дослідження дає підстави розглядати кооперативне навчання як одну з провідних освітніх технологій XXI століття, здатну сприяти розвитку ключових компетентностей, критичного мислення, комунікативних умінь і навичок командної взаємодії. Узагальнений розгляд ключових понять і компонентів кооперативного навчання створює передумови для подальшого аналізу конкретних дидактичних моделей навчальної співпраці, що постали на їх основі, а також дозволяє здійснити компаративний аналіз можливостей їх адаптації в освітніх системах інших країн, зокрема, України. Обґрунтовані американськими науковцями концептуальні основи кооперативного навчання можуть стати міцним підґрунтям для оновлення сучасної української дидактики, сприяючи реалізації компетентнісного підходу та формуванню у здобувачів освіти досвіду конструктивної співпраці.

Перспективні напрями подальших досліджень вбачаємо у всебічному аналізі особливостей упровадження різних моделей кооперативного навчання у вітчизняному освітньому середовищі, розробленні методичних рекомендацій для викладачів щодо їх адаптації до українських умов, а також у вивченні результативності кооперативних технологій у контексті цифровізації освіти та поширення дистанційних форм навчання.

Література

1. Гагіна Н. В. Кооперативне навчання у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 64. С. 98-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_64_21
2. Галузяк В., Макодай О., Макодай І. Сучасні моделі і підходи до кооперативного навчання в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Випуск 80. С. 61-75. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-61-75>

3. Галузяк В., Макодай О., Макодай І. Сучасні тенденції розвитку теорії і практики кооперативного навчання у США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2024. Випуск 79. С. 70–82. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-79-70-82>
4. Гладун В. (2021). Кооперативне навчання як засіб демократизації освітнього процесу. *September Journal*, 2(5), 55–60. <https://september.moippro.mk.ua/index.php/sept/article/view/155>
5. Гончар О. В. (2010). Форми і методи педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 2(10), 23–28. <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-02/10govpnp.pdf>
6. Кожушко С. Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2014. № 5. С. 65–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_5_16
7. Нестеренко І. Б. (2020). Колаборативне навчання в педагогічній теорії та практиці. *Наукові записки УДПУ. Серія: Педагогіка*, 36, 45–50. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/12389>
8. Пілішек С. (2021). Колаборативне навчання на заняттях з іноземної мови. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: Педагогічні науки*, 24, 134–140. <https://dspace.nadpsu.edu.ua/handle/123456789/2790>
9. Пометун О. І., & Гупан Н. (2020). Організація кооперативного навчання учнів: що варто пам'ятати. *Інститут педагогіки НАПН України*. <https://lib.iitta.gov.ua/713774/>
10. Тишакова Л. Використання технологій кооперативного навчання у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 104–108. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204497>
11. Aggarwal, P., & O'Brien, C. (2008). Group work and accountability. *Journal of Learning*.
12. Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
13. Brown, A. L., & Ciuffetelli-Parker, D. (2009). In *Encyclopedia of Cooperative Learning*.
14. Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
15. Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.
16. Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press.
17. Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.3102/003465431660021>
18. Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
19. Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage.
20. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
21. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
22. Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
23. Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
24. Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). *Building bridges between cooperative and collaborative learning*. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
25. National Research Council. (1994). *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance*. The National Academies Press.
26. Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81(4), 443–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>
27. Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning* (ERIC ED448443). Cape Cod Community College.
28. Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
29. Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
30. Slavin, R. E. (1994). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
31. Teach the Earth. (2006). *What is Cooperative Learning?* Retrieved from Teach Earth website.
32. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

References

1. Hahina, N. V. (2012). Kooperativne navchannia u vyshchii shkoli [Cooperative learning in higher education]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, (64), 98–102 [in Ukrainian].
2. Haluziak, V., Makodai, O., & Makodai, I. (2024). Suchasni modeli i pidkhody do kooperativnoho navchannia v SSA [Modern models and approaches to cooperative learning in the USA]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (80), 61–75 [in Ukrainian].
3. Haluziak, V., Makodai, O., & Makodai, I. (2024). Suchasni tendentsii rozvytku teorii i praktyky kooperativnoho navchannia u SSA [Current trends in the development of theory and practice of cooperative

- learning in the USA]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (79), 70–82 [in Ukrainian].
4. Hladun, V. (2021). Kooperatyvne navchannia yak zasib demokratyzatsii osvithnoho protsesu [Cooperative learning as a means of democratizing the educational process]. *September Journal*, 2(5), 55–60 [in Ukrainian].
5. Honchar, O. V. (2010). Formy i metody pedahohichnoi vzaimodii uchasnykiv navchalno-vykhovnoho protsesu [Forms and methods of pedagogical interaction of participants in the educational process]. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 2(10), 23–28 [in Ukrainian].
6. Kozhushko, S. (2014). Stratehii kolaboratyvnoho navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Strategies of collaborative learning in higher education]. *Molod i rynok*, (5), 65–71 [in Ukrainian].
7. Nesterenko, I. B. (2020). Kolaboratyvne navchannia v pedahohichnii teorii ta praktytsi [Collaborative learning in pedagogical theory and practice]. *Naukovi zapysky UDPU. Serii: Pedahohika*, 36, 45–50 [in Ukrainian].
8. Pylshek, S. (2021). Kolaboratyvne navchannia na zaniattiakh z inozemnoi movy [Collaborative learning in foreign language classes]. *Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Serii: Pedahohichni nauky*, 24, 134–140 [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I., & Hupan, N. (2020). Orhanizatsiia kooperatyvnoho navchannia uchniv: shcho varto pam'iataty [Organization of cooperative learning for students: what to remember]. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
10. Tyshakova, L. (2020). Vykorystannia tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia u vyshchii shkoli [Use of cooperative learning technologies in higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27(5), 104–108 [in Ukrainian].
11. Aggarwal, P., & O'Brien, C. (2008). Group work and accountability. *Journal of Learning*.
12. Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
13. Brown, A. L., & Ciuffetelli-Parker, D. (2009). In *Encyclopedia of Cooperative Learning*.
14. Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
15. Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.
16. Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press.
17. Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.3102/003465431660021>
18. Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
19. Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage.
20. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
21. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
22. Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
23. Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
24. Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). *Building bridges between cooperative and collaborative learning*. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
25. National Research Council. (1994). *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance*. The National Academies Press.
26. Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81(4), 443–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>
27. Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning* (ERIC ED448443). Cape Cod Community College.
28. Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
29. Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
30. Slavin, R. E. (1994). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
31. Teach the Earth. (2006). *What is Cooperative Learning?* Retrieved from Teach Earth website.
32. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.