

ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА РАБОТЫ ГРУППЫ В РАМКАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахмед ХАССАНИЕВ

За последние двадцать лет заметно возросла важность группового обучения (Houldsworth and Mathews, 2000). Данное исследование, в первую очередь, призвано оценить ощущения и опыт студентов в связи с работой в группе и оценкой ее работы в ходе обучения в вузе. В ходе опытного исследования был использован качественный опрос фокус-группы. Примечательно, что студенты расценивают работу в группе как важный способ развития критического мышления в ходе дискуссий, возможность прояснить идеи и оценить чужие точки зрения. Основными проблемами, в связи с работой в группе студенты считают плохую коммуникацию и низкую посещаемость групповых занятий. В качестве наиболее эффективного инструмента, который может быть задействован для повышения эффективности работы в группе, студенты также выделили спецсеминары. Исследование подтверждает выводы предыдущих работ, посвященных групповому обучению, об общем положительном эффекте такой формы работы для студентов. Результаты рассматриваются в контексте современных теоретических и практических работ по реализации группового обучения; обсуждаются и области дальнейших изысканий.

ВВЕДЕНИЕ

Полезные стороны группового обучения хорошо описаны и изучены в литературе по педагогике (см., например, Vygodsky, 1978; Salvin 1980; Sharan, 1980; Johnson and Johnson, 1991; Gerdy, 1999; Johnson and Johnson, 2000; Gillies and Ashman, 2003, Clarke 2004). Все эти исследователи подтверждают, что совместное обучение стимулирует активный обмен идеями внутри группы, повышает мотивацию у ее членов, активизирует критическое мышление, поддерживает социальные связи, улучшает отношение к учебе и помогает учащимся лучше понимать различные культуры. По мнению Джонсона и Джонсона (Johnson and Johnson, 1986), студенты, обучающиеся в группе, достигают более высокого уровня мышления и сохраняют полученные знания дольше тех, кто обучался индивидуально. Таким образом, групповое обучение позволяет студентами участвовать в дискуссиях, брать на себя ответственность за собственную учебу и мыслить критически (Totten, Sills, Digby, and Russ, 1991). В силу перечисленных достоинств совместное обучение занимает все более важное место среди прочих форм, таких, как: а) индивидуализированная система оценок на основе критериев и б) конкурентная система на основе нормативов (Johnson, Johnson and Holubec, 1988).

Несмотря на все эти плюсы количество исследований по теме совместного обучения в высшем образовании весьма ограничено, хотя и наблюдается растущее осознание важности данной формы (Lundberg and Lundberg, 1992; Fisher, Shaw and Ryder, 1994; Lerner, 1995; McGraw and Tidwell, 2001). Не хватает эмпирических доказательств эффективности данного метода обучения и оценки знаний в контексте высшего образования (Hughes, 2002). Некоторые авторы даже считают, будто многие учреждения высшего образования не готовы должным образом обеспечить условия для результативного группового обучения. В итоге реальность, как правило, обманывает ожидания студентов.

Именно поэтому основная задача данной работы – исследовать опыт группового обучения и оценки, полученный студентами в Школе спорта, театральных искусств и досуга (School of Sport, Performing Arts and Leisure – SSPAL).

Цели исследования:

- изучить отношение студентов к групповому обучению и оценке работы в группе;
- рассмотреть основные трудности работы в группе;
- предложить стратегические инструменты для повышения качества группового обучения.

ОБУЧЕНИЕ В ГРУППЕ

За последние 20 лет заметно возросла важность группового обучения. Вагнер, Шарингер и Шипак (Wagner, Scharinger and Sisak, 1992) объясняют это следующими причинами: а) от преподавателей требуют, чтобы они одновременно вели активные исследования и качественно учили студентов; б) компьютерные технологии становятся все более важным дополнительным инструментом; в) растет наполняемость групп; г) приходится обучать студентов в условиях культурного разнообразия; д) сокращается бюджет. Кроме этого, совместное обучение прививает студентам поведенческие навыки, которые являются решающими характеристиками для работодателей (Mintzberg, 1975; Whetten and Cameron, 1995; McEvoy, 1998; Mallinger, 1998).

Виды группового обучения

Существует несколько видов обучения в группе (Sheridan, Byrne and Quina, 1989), однако данное исследование сосредоточено главным образом на групповых занятиях, включающих изучение конкретных ситуаций или подготовку докладов, их презентацию, обсуждение и критику. Такой тип, или подход, в рамках группового обучения был

выбран нами исходя из следующих соображений: а) он все чаще встречается в рамках высшего образования; б) многие программы высшего и пост-дипломного образования базируются именно на таком типе совместного обучения; в) подобная методика преподавания в группе и совокупной оценки является самой распространенной в Школе спорта, театральных искусств и досуга в университете Вульверхэмптон, где и проводилось исследование.

Существуют три основных вида обучения в группе: неформальные учебные группы, формальные учебные группы и учебные команды (Johnson *et al.* 1991). Под неформальными учебными группами мы понимаем незапланированные временные объединения студентов в рамках одного занятия. Формальные учебные группы создаются для выполнения конкретного задания, например для проведения лабораторного эксперимента, написания реферата, реализации проекта или подготовки научного доклада. Такие группы могут выполнять задания в ходе одного занятия или работать над заданием несколько недель. Обычно студенты работают в команде до тех пор, пока не выполнят задание и не получат за него оценку. Учебные команды представляют собой стабильные группы, которые обычно работают над выполнением заданий вместе в течение всего курса обучения или одного семестра. Члены группы поддерживают, мотивируют друг друга и помогают одногруппникам выполнять задания и требования. Следует заметить, что в центре исследования оказались группы второго и третьего типа, в том виде, как их определяют Джонсон и др. (Johnson *et al.*, 1991).

Плюсы и проблемы группового обучения

Исследователи утверждают, что студенты, обучающиеся в небольших группах, получают больше знаний и сохраняют их дольше, чем те, которые получают аналогичный объем знаний в рамках других форматов преподавания. Возникает вопрос о существовании положительной корреляции между групповым обучением и удовлетворением, которое студенты получают от образования (Collier, 1980; Johnson and Johnson, 1986; Beckman, 1990; Cooper and Associates, 1990; Chickering and Gamson, 1991; Goodsell, Maher, Tinto, and Associates, 1992).

Важность роли, которую групповое обучение играет в высшем образовании, можно объяснить различными его преимуществами. Эти преимущества можно классифицировать как управленческие, поведенческие и социальные цели. Ведущие специалисты (Slavin, 1980, 1983; Kohn, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin, and Smith, 1986; Whitman, 1988; Johnson *et al.*, 1991; McGraw and Tidwell, 2001) приводят разные плюсы группового обучения, в том числе:

- а) развитие критического мышления;
- б) развитие целого ряда дополнительных навыков – умение организовывать, вести переговоры, выполнять представительские функции, работать в команде, сотрудничать, разрешать конфликты, управлять своим временем, выступать в качестве руководителя и выполнять указания;
- в) возможности социального взаимодействия для студентов;
- г) средства для обмена знаниями;
- д) объединение знаний и навыков;
- е) возможность углубления и расширения студенческого проекта;
- ж) ответственность между студентами, что снижает страх перед оценкой;
- з) моральная поддержка и мотивация.

Однако наряду с перечисленными плюсами групповое обучение ассоциируется с рядом негативных аспектов. МакГроу и Тивелл (McGraw and Tidwell, 2001), например, утверждают, что студентам часто приходится сталкиваться с такими проблемами, как получение зачета при неравных объемах выполненной работы, плохая коммуникация, разные подходы к работе из-за разницы культур, нехватка (формального) лидера, разные представления о рабочей этике и о будущих оценках. В крайних случаях команды просто распадаются. Эйнон (Anon, 2004) и Фишер (Fisher *et al.*, 1994) сообщают о других минусах: «преподаватели выказывают предпочтение одним студентам в ущерб другим», «сложно оценить индивидуальный вклад», «у студентов и преподавателей уходит больше времени на учебу в таком формате».

Инструменты по повышению эффективности работы в группе

Анализ соответствующей литературы позволил выделить стратегические инструменты, которые можно использовать с целью повышения эффективности обучения в формальной группе и учебной команде. Ниже дается описание отдельных инструментов и краткое объяснение их применения в SSPAL.

Планирование и организация работы в группе

Студенты должны знать, из каких этапов будет состоять их работа в группе, включая задание, ожидаемые результаты, а также то, как группа будет функционировать и как будут оценивать участников (Smith, 1986; Davis 1993). По мнению МакГроу и Тидвелла (McGraw and Tidwell, 2001), для успешной работы в небольших группах студенты должны быть хорошо подготовлены. Сюда относятся формальные лекции по работе

в группе и команде, практические семинары по групповому взаимодействию и спецсеминары (Fiechtner and Davis, 1992). Следует отметить, что под спецсеминаром мы понимаем занятия по расписанию, посвященные обсуждению проблем, связанных с конкретным заданием.

Формирование группы также представляется важнейшим аспектом организации группового обучения. Существуют три типа формирования группы: а) на основе случайного отбора (Fiechtner and Davis, 1992); б) самостоятельного выбора (Cooper, 1990); в) смешанный вариант – случайный отбор плюс отбор студентов куратором (Walvoord, 1986). Каждый тип имеет свои преимущества и недостатки (Davis, 1993). При работе над проектом в группу обычно входит от четырех до восьми студентов (McGraw and Tidwell, 2001). Как правило, лучше всего работают группы из четырех-пяти человек; с увеличением численности группы шансы каждого отдельного ее члена на активное участие понижаются. Также рекомендуется формировать маленькие группы в ситуациях, когда студенты не обладают достаточными навыками и ограничены во времени (Cooper, 1990; Johnson, Johnson and Smith, 1991; Smith, 1986).

В SSPAL цели обучения, методики преподавания и обучения и задания призваны помочь студентам в достижении конкретных результатов. Поощряется активное участие студентов в обучении путем проведения интерактивных занятий, где студенты получают возможность обсуждать, дебатировать и сравнивать свое понимание темы с тем, как ее воспринимают другие учащиеся и преподаватели. Студенты вовлечены в процесс преподавания – их призывают задавать вопросы, существует обратная связь с кураторами. Группы формируются с использованием всех трех типов, перечисленных выше. Количество студентов в группе варьируется от трех до шести, в зависимости от масштаба и размеров проекта. Информацию о том, что необходимо сделать для выполнения задания, студенты получают на лекциях, семинарах/спецсеминарах и вводных недельных курсах. Студентов знакомят с удачными работами предшественников. С идеями, знаниями и достижениями студентов предыдущих выпусков знакомят весь поток. Студентам показывают копии лучших работ прежних лет (например, презентации на видеокассетах, эссе, доклады). Кураторы дают студентам время ознакомиться с этими работами и просят учащихся оценить их, определив достоинства и недостатки.

Оценка работы в группе

Оценка работы, вне всяких сомнений, крайне важна для студентов (Brown and Knight, 1994). Следовательно, преподаватели должны оценивать работу в группе очень профессионально, чтобы: а) отслеживать

достижения студентов, поддерживать и мотивировать их; б) сохранять стандарты обучения; в) обеспечивать обратную связь; г) готовить студентов к жизни (Brown and Knight 1994; Race and Brown, 1998). Существуют два типа оценок: а) неформальные, стимулирующие, в рамках учебного процесса; б) итоговые, позволяющие принять формальное решение относительно успехов и уровня студента (Biggs, 2003). Оценки могут выставать: а) преподаватели конкретного учебного модуля; б) сами студенты, однокурсники и/или внешний орган (Brown and Knight, 1994; Freeman and Lewis, 1998). Эффективность оценки зависит от того, насколько она достоверна, реальна и полезна (Percival, Ellington and Race, 1993). В SSPAL для оценки работы в группе используются оба типа – и итоговые, и стимулирующие оценки. Следуя предложению Фальчикова (Falchikov, 1986, 1996), студенты также вовлечены в этот процесс; они оценивают собственную работу и результаты однокурсников. На общем собрании студентам сообщают о положительных и отрицательных аспектах их деятельности, оценки же выставают индивидуально.

Методы

По определению Пизама (Pizam, 1994: 104), проект исследования – это «... вид тщательно разработанного и проконтролированного плана по проведению исследования». Учитывая тему исследования и заявленные цели, очевидно, что главный упор мы делаем на объяснительную и исследовательскую составляющие. Как следствие, работа требовала сбора обширной качественной информации. Таким образом, оптимальным методом проведения исследования был избран метод фокус-групп. По Хасси и Хасси (Hussey and Hussey, 1997: 155), фокус-группы «используются для сбора данных, связанных с чувствами и мнениями группы людей, вовлеченных в схожую ситуацию». Метод фокус-группы был выбран как наиболее подходящий метод сбора данных по следующим причинам, признанным во многих работах (например: Dick, 1997; Krueger, 1994; Morgan, 1997; Sherraden, 1995; Punch, 1998; Law et al., 1998; Davis, 2000; Linville et al., 2003). Во-первых, фокус-группы позволяют исследовать субъективные мнения путем выяснения, что разные люди думают по конкретному вопросу и почему они придерживаются именно такой точки зрения. Во-вторых, фокус-группы зависят от качественного подхода, включающего «исследование и обнаружение, глубокое понимание предмета в контексте и интерпретация: почему все обстоит именно так и как это вышло» (Morgan, 1998: 31). В-третьих, фокус-группы обладают высоким уровнем достоверности, что является

важнейшим требованием для данного исследования. В-четвертых, сравнивая данные фокус-групп с индивидуальными интервью, Ло (Law et al., 1998) отмечает, что фокус-группы экономят время при сборе большого количества ответов за короткий промежуток времени. В-пятых, исследователь может наблюдать за общением между членами группы. В-шестых, общение между членами группы стимулирует дискуссию. И, наконец, Пэттон (Patton, 2002) и Пирси и Никерсон (Piercy and Nickerson, 1996) советуют работникам образования использовать фокус-группы, чтобы понять, как студенты воспринимают различные аспекты учебной программы.

Обычно среднее количество участников фокус-группы составляет от шести до девяти человек (Krueger, 1994; Anderson and Arsenault, 1997). Таким образом, в исследовании смогли принять участие три фокус-группы: каждая состояла из шести разнополых студентов, представляющих разные национальности, специальности (туризм, досуг, индустрия гостеприимства) и уровни обучения. Чтобы сформулировать вопросы для фокус-группы, мы воспользовались обзором литературы. На его основе были сформулированы четыре открытых дискуссионных вопроса:

1. Какими преимуществами или достоинствами обладает работа в группе, применительно к вашей учебе, если сравнить ее с другими методами индивидуального преподавания и обучения?
2. Какие черты группового обучения представляются вам наиболее/наименее увлекательными, мотивирующими; какие усовершенствования можете предложить?
3. Каковы основные проблемы, связанные с групповым обучением и оценкой работы в группе?
4. Как бы вы организовали работу в группе, чтобы сделать ее легче и удобнее?

Обсуждения в фокус-группах продолжались от 45 до 60 минут.

Следует отметить, что имена всех участников фокус-групп были сохранены в тайне в соответствии с пожеланиями студентов. Студенты трех фокус-групп (FGS) обозначаются, соответственно: FGS1 – FGS6, FGS7 – FGS12 и FG S13 – FGS18.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Преимущества и достоинства

Судя по обсуждениям в фокус-группах, участники считают, что работа в группе несет в себе много преимуществ (табл. 1). Студенты высказались в пользу группового обучения как методики обучения

и преподавания. Большинство респондентов заявили, что им нравится работать в группе, где они чувствуют себя спокойно и уверенно. Большая часть респондентов считает, что работа в группе помогает им успешно применять свои навыки и таланты.

Полученные результаты подтверждают выводы предыдущих работ о том, что групповое обучение, как правило, становится для студентов положительным опытом (Gatfield, 1999; Barfield, 2003; Mills, 2003; Gupta 2004). Результаты также убедительно подкрепляют идеи, представленные выше в обзоре соответствующей литературы, относительно важности группового обучения (Slavin, 1980; 1983; Kohn, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin, and Smith, 1986; Whitman, 1988; Johnson *et al*, 1991; McGraw and Tidwell, 2001).

Таблица 1. Высказывания членов фокус-группы: преимущества и плюсы работы в группе

Студент группы	Примеры высказываний	Польза
FGS5	Групповые занятия – интересный способ поделиться идеями и знаниями с другими.	Обмен знаниями
FGS10	Это дало мне возможность работать и действовать сообща в группе.	Взаимодействие
FGS1	Это позволило нам обмениваться знаниями. Да и нагрузка стала меньше.	Обмен знаниями
FGS3	Метод работы в группе позволил мне получить больше ценных знаний и опыта по сравнению с тем, что я получал(а), выполняя задания индивидуально.	Ценный опыт
FGS9	Работая в группе, получаешь навыки коммуникации на разных уровнях, а это может пригодиться при поисках работы.	Навыки общения
FGS8	Работа в группе придает мне больше уверенности – ведь в ситуации неопределенности остальные члены группы всегда готовы оказать помощь.	Уверенность в себе
FGS13	Возможность раздробить задание на несколько частей и поручить их выполнение разным членам группы позволяет ускорить процесс нашего обучения и развития – в результате мы начинаем лучше понимать суть предмета.	Лучшее понимание
FGS8	Работа в группе помогла мне развить критическое мышление и оценочные навыки.	Критическое мышление

Продолжение табл. 1

FGS10	Работа в группе положительно сказывается на наших успехах в учебе, которых мы достигаем путем социального взаимодействия.	Социализация
FGS11	Одно из главных преимуществ – возможность делиться друг с другом идеями.	Мотивация
FGS16	Работа в группе заставляет меня работать больше, чем при выполнении индивидуальных заданий.	Совместная деятельность
FGS18	Предпочитаю работать в группе – когда люди берутся за дело вместе, удастся достичь так многого.	Совместная деятельность
FGS2	Работа в группе готовит меня к рабочей жизни – ведь это один из главных навыков, которые нужны работодателям.	Навык для трудоустройства
FGS17	Мне это помогает глубже понимать материал и связывать разные вещи между собой	Критическое мышление
FGS14	Работа в группе учит меня работать в сотрудничестве с разными людьми для выполнения различных заданий.	Навыки межличностного общения
FGS15	Работа в группе помогает узнавать людей и взаимодействовать друг с другом.	Социализация
FGS4	Работая в группах, студенты всегда испытывают значительное удовлетворение и рост мотивации.	Мотивация

Источник: автор

Студенты выразили удовлетворение и в отношении работы с представителями разных культур (т.е. иностранными студентами). Данный результат противоречит предыдущим работам Аллена и Хиггинса (Allen and Higgins, 1994) и Ледвита (Ledwith *et al.*, 1997), которые обнаружили, что и иностранные и местные студенты высказывают серьезные опасения относительно совместной работы в группе. Это можно объяснить рядом причин: а) в регионе Уэст Мидлендс проживают представители многих национальностей, а это значит, что студенты привыкли к смешанным группам людей из разных этнических групп; б) туризм и индустрия гостеприимства по своей сути являются международным бизнесом:

«Я бы хотел(а) работать с людьми разных культур – так я получу возможность увидеть, как разные люди думают, работают, общаются». (FGS12)

«Туризм и индустрия гостеприимства – международный бизнес. Если нам не нравится учиться вместе с иностранными студентами, как же мы сможем работать в этой сфере». (FGS4)

«Как иностранному студенту мне очень полезно работать в группах вместе с британскими студентами – это помогает мне совершенствовать знание языка и придает уверенности в общении с людьми в этой стране». (FGS15)

Проблемы

Участников фокус-групп просили выделить основные проблемы, с которыми они сталкиваются, обучаясь в группах. Высказывания по этой теме (табл. 2) указывают на основные проблемы: плохая коммуникация, низкая посещаемость, неравенство, студенты получают зачет, не выполнив одинаковый со всеми объем работы, разные представления о рабочей этике, неравное распределение работы и усилий, разные подходы к работе из-за разницы культур и нехватка (формального) лидера.

Таблица 2. Высказывания членов фокус-группы: проблемы работы в группе

Студент группы	Примеры высказываний	Проблемы
FGS7	Одна из проблем, с которой я столкнулся/столкнулась в связи с общением в группе, были случаи, когда мы не могли договориться об удобном времени для встреч и обсуждения. Причиной были учебные и личные дела членов группы. Иногда ответы на электронные письма приходили не сразу, а одногруппники не отвечали на звонки по мобильному телефону по разным причинам.	плохая коммуникация
FGS9	В работе над одним из групповых проектов были отдельные личности, которые не приходили на организуемые нами встречи и приводили бесконечные причины своего отсутствия.	низкая посещаемость
FGS3	У меня было ощущение, что студенты, которые регулярно не приходили на встречи группы и не отвечали на электронные письма и звонки, получали меньше заданий, так как остальные им не доверяли и не хотели, чтобы это повлияло на их оценки.	неравенство

Продолжение табл. 2

FGS4	<p>Когда студентов по группам распределяет куратор, без учета наших личных предпочтений, возникает проблема, что в группе окажутся люди, чьи стандарты в работе и ожидания относительно оценок будут ниже, чем у меня. Либо это сказывается на итоговой оценке, либо приходится тратить время, чтобы объяснить нетребовательным одногруппникам, что от них требуется. Но иногда, если такому человеку плевать на высокую оценку, нам приходится выполнять его работу.</p>	ожидания в отношении оценок
FGS5	<p>Мне приходилось работать в группе с людьми, у которых не было адекватного понимания, что значит работать в команде. Они, к примеру, обижались на наши комментарии и замечания.</p>	культурные различия
FGS11	<p>На последней презентации нашей группе было трудно репетировать в силу причин, которые мы не могли контролировать, – не хватало помещения и оборудования.</p>	ресурсы
FGS10	<p>Я ощущал(а), что отдельные члены группы перекладывали задание на других, просто не выполняли свою долю работы. На самом деле, они хотели выехать за чужой счет.</p>	за счет других
FGS1	<p>У меня есть ощущение, что некоторые кураторы вообще не подключаются, если у группы начинаются проблемы. Ищут легких путей к отступлению.</p>	поддержка преподавателя
FGS8	<p>Некоторым членам группы не нравится получать указания от других. В таких ситуациях, мне кажется, нам нужен формальный лидер, который мог бы мотивировать остальных и ускорить процесс.</p>	нехватка лидера

Продолжение табл. 2

FGS3	Слишком много времени уходит на то, чтобы организовать встречу, собрать людей вместе, распределить задания, убедить каждого участника в необходимости выполнения своего задания, разрешить конфликты между членами группы, удовлетворить всех и вовремя сдать работу.	слишком много времени уходит
FGS12	Некоторые члены группы вносят минимальный вклад, выполняя свое задание на самом низком уровне, не задумываясь об интересах группы.	рабочая этика

Источник: автор

Полученные результаты поддерживают более ранние выводы Фишера (Fisher *et al.*, 1994), МакГроу и Тидвелла (McGraw and Tidwell, 2001) и Эйнона (Anon, 2004); эти авторы считают, что работа в группе всегда связана с определенными проблемами.

Оценка работы в группе

Студентов попросили выразить свои чувства по отношению к оценке работы в группе. Студенты предпочитают самостоятельный отбор отбору, который проводит преподаватель. Один из респондентов объясняет это так: «хотя это и групповая работа, думаю, каждого надо оценивать индивидуально». (FGS6)

Результат подтверждает выводы предыдущих исследований (Colebeck, Campbell and Bjorklund, 2000), в ходе которых выяснилось, что студенты предпочитают сами формировать группы, а не доверять это преподавателю.

Хотя большинство студентов считают, что работа в группе развивает способность оценивать себя самостоятельно с более аналитической точки зрения, им по-прежнему не совсем удобно оценивать других. К тому же, им не нравится оценивать себя. Студентам не нравится, когда их оценивают одногруппники, несмотря на то что большинство считает, что должны участвовать в оценке коллег. Эти точки зрения подкреплены следующими высказываниями:

«Мне не нравится оценивать себя, потому что я боюсь быть необъективным и оценить себя выше, чем я того заслуживаю». (FGS3)

«Хотя преподаватели и учат нас, как оценивать собственную работу, мне все равно кажется, что это задача не из простых». (FGS7)

«Не вижу в этом смысла. На самом деле только оценки преподавателей играют какую-то роль». (FGS9)

«Критиковать собственную работу сложно само по себе». (FGS2)

«Я никогда раньше этого не делал(а) по-моему, у меня еще для этого недостаточно опыта». (FGS14)

Аналогичным образом студентов просили выразить степень удовлетворенности оценками, полученными от своих одногруппников. Хотя студенты уверены, что должны участвовать в оценке коллег, большинству из них было неудобно оценивать работу членов своей же группы. Это подтверждают следующие высказывания:

«Обычно работаешь с друзьями и, естественно, никого не хочешь обидеть». (FGS4)

«Я не хочу, чтобы они из-за меня потеряли баллы, точно так же и сам(а) не хочу, чтобы мне из-за них понизили оценку». (FGS12)

«Такая система работает, только если между членами группы возникли серьезные проблемы. Например, если кто-то из них ни разу не явился на встречу». (FGS7)

«Когда ставишь низкую оценку члену группы, появляется чувство вины – даже если это не твой лучший друг». (FGS2)

«У нас недостаточно опыта для подобных оценок, как и для самооценок». (FGS6)

«Оценка одногруппников может отрицательно сказаться на отношениях участников группы после выполнения задания». (FGS18)

Данный результат отражает доводы, которые приводят Левайн и Руссо (Levine and Russo, 1987) и Хоулдсворт и Мэтьюз (Houldsworth and Mathews, 2000) – они обнаружили, что студенты не склонны критиковать друзей или отпускать негативные комментарии по поводу одногруппников, которых плохо знают. Следовательно, именно преподаватели обязаны научить студентов, как оценивать чужой вклад в проект. Оценка коллег – отличный способ приобрести этот навык.

Совершенствование работы в группе

Что касается студенческих идей относительно повышения эффективности группового обучения, дискуссии в фокус-группах помогли определить ряд стратегических моментов. Это нашло отражение в следующих высказываниях (табл. 3).

**Таблица 3. Высказывания членов фокус-группы:
идеи по совершенствованию группового обучения**

Студент группы	Примеры высказываний	Проблемы
FGS3	Предпочитаю выбирать членов группы без вмешательства куратора. Мне нравится, если меня определяют в группу только в том случае, если я в классе новенький.	Формирование группы
FGS6	Хотя нас оценивали и в группе, и по отдельности, мы предпочитаем индивидуальный метод оценивания – нам это кажется более справедливым и полезным.	Индивидуальные оценки
FGS5	Дайте нам больше ресурсов, чтобы стимулировать наши исследования и подготовку. Неплохо бы выделить одну из встреч на неделю специально для этих целей.	Ресурсы
FGS4	<i>Кураторы</i> должны больше вникать в проблемы своей группы, чтобы их решать. В целом, нам требуется больше помощи от преподавателя, особенно в отношении проблем в группе.	Участие преподавателя
FGS15	При распределении заданий для группы следует учитывать движущие силы внутри группы, планирование и организацию, разрешение конфликтов, управление временными параметрами и т.д.	Подготовка и инструктаж
FGS13	Надо проводить больше семинаров по групповой деятельности, чтобы подготовить нас к выполнению групповых заданий.	Подготовка и инструктаж
FGS16	Специальные семинары или время, специально выделенное для обсуждения вопросов, связанных с конкретным заданием.	Руководство
FGS17	<i>Кураторы</i> должны стимулировать работу в группе, давая четкие и понятные инструкции в отношении задания.	Руководство
FGS2	При работе в группе поддержка <i>куратора</i> бесценна в плане конструктивных замечаний, помощи и критики.	Поддержка
FGS11	<i>Кураторы</i> должны быстро и конструктивно реагировать на любые вопросы, ведь помощь преподавателя крайне важна для групповой работы.	Поддержка

Продолжение табл. 3

FGS5	<i>Кураторы</i> должны делать все возможное, чтобы студенты поняли ключевые моменты, на которые надо обратить внимание при выполнении каждого задания.	Руководство
FGS18	<i>Кураторы</i> должны помогать. Им следует выделять время, чтобы помогать нам справляться с проблемами и стимулировать нас.	Поддержка и мотивация

Источник: автор

Данные результаты говорят о том, какую важную роль играют инструктаж, поддержка, руководство и мотивация. Студентов следует обучать, например, учебе в группе (Cockrell et al., 2000; Oliver and Omari, 2001), тому, как устанавливать цель, распределять роли и общаться во имя достижения глубокого понимания материала.

ВЫВОДЫ

Предыдущие исследования показывают, что групповое обучение позволяет студентам получать больше знаний и дольше сохранять их, чем на занятиях в других форматах (Cockrell, Hughes, Caplow, and Donaldson, 2000; Johnson *et al.*, 2000). Групповое обучение также развивает социальные навыки студентов, которые учатся общаться, решать проблемы, приобретают навыки презентации, лидерства, передачи полномочий и организации (Cheng and Warren, 2000).

Результаты интервью, проведенных в фокус-группах, показали, что опыт обучения в группе может принести студентам самую разнообразную пользу – от навыков поведения до аккумуляции интеллектуальных и личных умений. Стало очевидно: достоинства группового обучения различны по своей природе. Это значит, что учеба в группе позволяет получить ценный опыт, который затем будет развиваться в процессе учебы.

По мнению участников исследования, получить высшее образование без опыта группового обучения невозможно. Оно воспринимается как неотъемлемая часть изучаемых дисциплин, так как навыки работы в команде отражают современные требования, которые предъявляют к претендентам работодатели. Вызывает тревогу тот факт, что студенты чувствовали себя в силу ряда причин неудобно в связи с необходимостью оценивать одногруппников.

Некоторые студенты по-прежнему предпочитают, чтобы каждого члена группы оценивали индивидуально, а не в составе группы. Кураторам следует обратить внимание на эту проблему, чтобы повысить эффективность метода и исследовать области для дальнейшего развития, поскольку одинаковые оценки всем членам группы воспринимаются как несправедливые. Один из вариантов решения проблемы – привлечь студентов к оценке работы (Falchikov, 1986, 1996). Жак (Jaques, 2000) призывает использовать различные методики для контроля за оценками, которые получает вся группа. Сюда входят: коллективная оценка группы, оценка участия каждого члена группы, отклики одногруппников о вкладе каждого участника, экзамен по результатам проекта и устная оценка. Например, группа получает общую оценку за работу, которую надо распределить между участниками. Члены группы в процессе оценки собственной деятельности и вклада одногруппников распределяют итоговые, индивидуальные оценки. Другой вариант: инструктор/куратор использует оценки, которые студенты выставили сами себе и друг другу, с тем чтобы изменить оценку, выставленную преподавателем.

Помимо этого студенты полагают, что работа в группе будет приятнее, если они будут формировать группы самостоятельно. Однако предыдущие исследования доказали, что реакции студентов в самостоятельно сформированных группах, как правило, не отличались от реакции участников команд, собранных куратором (Wolfe *et al.*, 2003). Таким образом, необходимо сочетать различные методики формирования групп, чтобы снабдить студентов навыками совместной работы с разными одногруппниками.

Исследование позволило сделать ряд важных выводов. Результаты показали, что само по себе объединение студентов в группы и ожидание, что они начнут работать вместе, не становятся стимулом для совместного обучения (Johnson and Johnson, 1998; Slavin, 1996). Как считают Джонсон и Джонсон (Johnson and Johnson, 1991), «нет смысла рассчитывать на то, что студенты, которых никогда не учили эффективно взаимодействовать друг с другом, станут успешно работать вместе». Специалисты по педагогике (например, Johnson and Johnson, 1994; Slavin, 1995; Brush, 1998) считают, что навыки совместного обучения необходимо прививать точно так же, как и академические знания. Следует постоянно тренировать навыки, стимулирующие работу в команде и позволяющие совершенствовать свои достижения. Студентам нужны практические занятия, чтобы научиться ставить цели, распределять роли и задания, применять методы самооценки и оценки коллег, применять стратегии разрешения конфликтов и общаться лично

и с помощью технических средств коммуникации (Gillies and Ashman, 2003). Кураторы также должны уделять время развитию командных навыков путем: а) выполнения неформальных рефлексивных упражнений с целью выявить сильные и слабые стороны команды; б) планирования действий для преодоления слабостей команды (Johnson and Johnson, 2003). Кураторы, соответственно, должны включиться в процесс группового обучения. Помимо инструктажа и постоянного контроля следует подключить стимулы, например награды для группы, – они оказывают положительное влияние на мотивацию студентов и результаты их работы (Slavin, 1984; Hooper and Hannafin, 1991; Watson and Marshall, 1995). Студенты также должны быть уверены, что личный вклад каждого будет оценен, а результаты зависят как от работы группы в целом, так и от действий каждого по отдельности (Johnson et al., 1991). Таким образом можно будет избежать «распыления» ответственности (Slavin, 1983; Sheppard, 1993).

В заключение, отметим: работая в группе, студенты получают разнообразные преимущества, с трудом поддающиеся определению и измерению. Для всех, кто занимается групповым обучением в рамках высшего образования, работа в группе может представляться ценной методикой преподавания, обучения и оценки. Однако для достижения большей эффективности все участники процесса должны активно в нем участвовать.

Ограничения и перспективы исследований

Следует признать ограниченность данного исследования – ведь ни одно исследование не свободно от ограничений. В нашем случае мы исследовали конкретную ситуацию, и результаты нашей работы сложно спроецировать на все британские вузы. В качестве примера мы взяли всего один факультет (школу) в рамках одного университета и тем самым ограничили возможность распространения результатов. В будущем исследователям придется прибегнуть к более масштабным опытным методикам и рассмотреть ситуацию в различных университетах или географических регионах, чтобы подтвердить отдельные результаты, полученные в этой работе. Учитывая, что данное исследование было направлено на студентов-бакалавров, очевидно, что для оценки навыков группового обучения в течение всего периода учебы потребуются более жесткие механизмы. Полезно было бы рассмотреть и мнения других участников процесса (кураторов, внешних экзаменаторов, профессиональных органов), а также их отношение к методикам группового обучения и оценки работы в группе, чтобы исследовать вопрос

с разных точек зрения. В дальнейшем следует, кроме того, проверить, насколько эффективными в плане развития навыков критического мышления, могут быть другие способы обучения, по сравнению с групповым. С учетом указанных ограничений авторам исследования все-таки удалось сосредоточиться на важнейших проблемах в области оценки студентов и группового обучения в рамках высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

- ALLEN, A. and HIGGINS, T. (1994) *Higher Education: the International Student Experience*. Heist in association with UCAS.
- ANDERSON, G. and ARSENAULT, N. *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). London: The Falmer Press, 1998.
- ANON (2004). Group Work. Retrieved on 12 April 2005, from <http://www.finders.edu.au/teach/teach/groupwork.htm>.
- BARFIELD, R.L. "Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Group Experience in the College Classroom." *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 2003, pp. 355-369.
- BECKMAN, M. "Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy". *College Teaching*, 38(4), 1990, 128-133.
- BIGGS, J. *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press, 2003.
- BROWN, S. and KNIGHT, P. *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page, 1994.
- BRUSH, T.A. "Embedding Cooperative Learning into the Design of Integrated Learning Systems: Rationale and Guidelines". *Educational Technology Research and Development*, 46(3), 1998, 5-18.
- CHENG, W. and WARREN, M. "Making a Difference: Using Peers to Assess Individual Students' Contributions to a Group Project". *Teaching in Higher Education*, 5(3) 2000, 243-255.
- CHICKERING, A. W. and GAMSON, Z. F. (eds.). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: JosseyBass, 1991.
- CLARKE, K. "Focused Seminar Group Teaching and Learning: A More Collaborative Approach? Learning and Teaching Projects 2003/04". Center for Learning and Teaching (CELT), University of Wolverhampton, 2004.
- COCKRELL, K. S., HUGHES CAPLOW, J. A. and DONALDSON, J. F. "A Context for Learning: Collaborative Groups in Problem Based Learning Environment". *Review of Higher Education*, 23(4), 2000, 347-363.
- COLEBECK, C.L., CABELL, S.E. and BJORKLUND, S.A. "Grouping in the Dark." *The Journal of Higher Education*, 71 (1), 2000, pp. 60-83.
- COLLIER, K.G. "Peer-Group Learning in Higher Education: The Development of Higher-order Skills". *Studies in Higher Education*, 5(1), 1980, 55-62.

- COOPER, J.** “Cooperative Learning and College Teaching: Tips from the Trenches”. *Teaching Professor*, 4(5), 1990, 1-2.
- COOPER, J.** and ASSOCIATES. *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: Institute for Teaching and Learning, California State University, 1990.
- DAVIS, B. G.** *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- DAVIS, C. A.** (2000) “Seven Years On: An Evaluation of the Broxtowe Bookworms/ Bookstart Project”. Unpublished Master Dissertation, THE University Of Sheffield, Master Dissertation Sheffield, UK.
- DICK, B.** (1998). *Structure Focus Groups*. Retrieved on 13 September 2007, from http://www.uq.net.au/action_research/arp/focus.html
- FALCHIKOV, N.** Product Comparisons and Process Benefits of Collaborative Peer and Self Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11 (4), 1986, 146-66.
- FALCHIKOV, N.** “Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment”. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 1996, 175-87.
- FIECHTNER, S.B. and DAVIS, E.A.** “Why Some Groups Fail: A Survey of Students’ Experiences with Learning Groups”, in, Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V. and Associates (eds). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University, 1992.
- FISHER, C.D, SHAW, J.B. and RYDER, P.** “Problems in Project Groups: An Anticipatory Case Study”. *Journal of Management Education*, 18(3), 1994, 351-5.
- FREEMAN, R. and LEWIS, R.** *Planning and Implementing Assessment*. London: Kogan Page, 1998.
- GATFIELD, T.** “Examining Student Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment.” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 1999, pp. 365-377.
- GERDY, K. B.** (1999). *If Socrates Only Knew: Expanding Law Class Discourse*. J Reuben Clark Law School. Brigham Young University. Lawyering Skills Section 9. http://www.law.byu.edu/Lawyering_Skills/Section_9/
- GILLIES, R. and ASHMAN, A.** *Cooperative Learning: the Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Routledge Farmer, 2003.
- GOODSELL, A., MAHER, M., TINTO, V.** and Associates (eds). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University, 1992.
- GUPTA, M.L.** “Enhancing Student Performance through Cooperative Learning in Physical Sciences.” *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 2004, pp. 63-73.
- HOOPER, S., and HANNAFIN, M.** “The Effects of Group Composition on Achievement, Interaction, and Learning Efficiency during Computer-Based Cooperative Instruction”. *Educational Technology, Research, and Development*, 39(3), 1991, 27-40.
- HOULDSWORTH, C. and MATHEWS, B.P.** “Teaching Group Process Skills to MBA Students: A Short Workshop”. *Education + Training*, 42(1), 2000, 40-53.

- HUGHES, J.C.** (2002). Tools and Techniques for Enhancing the Quality and Effectiveness of Student Teams. Paper presented to the 2002 HERDSA Conference on Quality Conversations, Perth, WA, Australia.
- HUSSEY, J.** and **HUSSEY, R.** *Business Research*. London: Macmillan, 1997.
- JAQUES D.** *Learning in Groups* (3rd ed.). London: Kogan Page, 2000.
- JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.** *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights: Pearson Education (7th ed.), 2000.
- JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.** "Student Motivation in Cooperative Groups: Social Interdependence Theory", in, Gillies, R. and Ashman, A. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. New York: RoutledgeFalmer, 2003, pp. 36-176.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. and HOLUBEC, E.** *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1988.
- JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.T.** *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.
- JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.T.** "Cooperation and the Use of Technology", in, Jonassen, D.H. (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan, 1994, pp. 1017-1044.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. and SMITH, K.A.** (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Report on Higher Education. Washington: The George Washington University.
- JOHNSON, R.T. and JOHNSON, D.W.** "Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom". *Science and Children*, 24, 1986, pp. 31-32.
- KOHN, A.** *No Contest: The Case Against Competition*. Boston: Houghton Mifflin, 1986.
- KRUEGER, R.A.** *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 2nd edition. London: Sage Publications, 1994.
- LAW, M., STEWART, D., LETTS, L., POLLOCK, N., BOSCH, J. and WESTMORLAND, M.** (1998) Qualitative Review Form Guidelines. Retrieved on 12 September 2007, from <http://www.fhs.mcmaster.ca/rehab/cbp/pdf/qualguidelines.pdf>
- LEDWITH, S., LEE, A., MANFREDI, S. and WILDISH, C.** *Multi-Culturalism, Student Group Work and Assessment*. Oxford Brookes University, 1997.
- LENER, L.D.** "Making Student Groups Work". *Journal of Management Education*, 19(1), 1995, 123-5.
- LEVINE, J.M. and RUSSO, E.M.** "Majority and Minority Influence", in, Hendrick, C. *Group Processes*. London: Sage Publications, 1987.
- LINVILLE, D., LAMBERT-SHUTE, J., FRUHAUF, C.A., and PIERCY, F.** (2003). Using Participatory Focus Groups of Graduate Students to Improve Academic Departments: A Case Example. *The Qualitative Report*, 8(2), 210-223. Retrieved on 16/03/2007, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-2/linville.pdf>
- LUNDBERG, C.C. and LUNDBERG, J.** "Student Team Analysis: An Experiential Task". *Journal of Management Education*, 16(3), 1992, 371-3.
- MALLINGER, M.** "Maintaining Control in the Classroom by Giving Up Control". *Journal of Management Education*, 22 (4), 1998, 472-83.

- McEvoy, G.M.** "Answering the Challenge: Developing the Management Action Skills of Business Students". *Journal of Management Education*, 22(22), 1998, 655-69.
- McGraw and Tidwell D.** "Teaching Group Process Skills to MBA Students: A Short Workshop". *Education + Training*, 43(3), 2001, 162-170.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.-G. and Smith, D.A.F.** *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, 1986.
- Mills, P.** "Group Project Work with Undergraduate Veterinary Students." *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 2003, pp. 527-538.
- Mintzberg, H.** "The Manager's Job: Folklore and Fact". *Harvard Business Review*, 53(4), 1975, 49-61.
- Morgan, D.L.** *The Focus Group Guidebook*. London: Sage Publications, 1998.
- Morgan, D.L.** *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 1997.
- Oliver, R. and Omari. A.** "Exploring Student Responses to Collaborating and Learning in a Web-Based Environment". *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 2001, 34-47.
- Patton, M.Q.** *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.
- Percival, F., Ellington, H.I. and Race, P.** *Handbook of Educational Technology* (3rd ed.). London: Kogan Page, 1993.
- Piercy, F.P. and Nickerson, V.** "Focus Groups in Qualitative Research", in, Sprenkle, D.H. and Moon, S. (Eds.). *Research Methods in Family Therapy*. New York: Guilford Press, 1996, pp. 173-185.
- Pizam, A.** "Planning a Tourism Research Investigation," in, Ritchie, J.R. and Goeldner, C.R. (eds.) *Travel, Tourism, and Hospitality Research: A Handbook for Managers and Researchers*. Chichester: John Wiley and Sons, 1994, pp. 91-104.
- Punch, K.F.** *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications, 1998.
- Race, P. and Brown, S.** *The Lecturer's Toolkit*. London: Kogan Page, 1998.
- Sharan, S.** "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations". *Review of Educational Research*, 50, 1980, 241-271.
- Shepperd, J.A.** "Productivity Loss in Performance Groups: A Motivation Analysis". *Psychological Bulletin*, 113(1), 1993, 67-81.
- Sheridan, J., Byrne, A.C. and Quina, K.** "Collaborative Learning: Notes from the Field". *College Teaching*, 37(2), 1989, 49-53.
- Sherraden, M.** n.d. (1995). How to do Focus Groups. Retrieved 29 March 2006, from <http://www.ln.edu.hk/mkt/courses/howtodofocusgroups.doc/>
- Slavin, R.E.** "Research on Co-operative Learning and Achievement: What We Know". *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1996, 43-69.
- Slavin, R.E.** *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

- SLAVIN, R.E.** “Students Motivating Students to Excel: Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Student Achievement”. *The Elementary School Journal*, 85(1), 1984, 53-65.
- SLAVIN, R.E.** “When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?” *Psychological Bulletin*, 94(3), 1983, 429-445.
- SLAVIN, R.F.** “Cooperative Learning”. *Review of Educational Research*, 50(2), 1980, 315-342.
- SMITH, K.A.** “Cooperative Learning Groups”, in, Schomberg, S.F. (ed.). *Strategies for Active Teaching and Learning in University Classrooms*. Minneapolis: Office of Educational Development Programs, University of Minnesota, 1986.
- TOTTEN, S., SILLS, T., DIGBY, A. and RUSS, P.** *Cooperative Learning: A Guide to Research*. New York: Garland, 1991.
- VYGOTSKY, L.** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WAGNER, R.J., SCHARINGER, L. and SISAK, M.** “Enhancing Teaching Effectiveness Using Experiential Techniques: Model Development and Empirical Evaluation” in, *Proceedings of the Annual Meeting of the Midwest Region of the Academy of Management*, 1992, pp 116-122.
- WALVOORD, B.F.** *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in All Disciplines* (2nd ed.) New York: Modern Language Association, 1986.
- WATSON, S.B. and MARSHALL, J.E.** “Effects of Cooperative Incentives and Heterogeneous Arrangement on Achievement and Interaction of Cooperative Learning Groups in A College Life Science Course”. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 1995, 291-299.
- WHETTEN, D.A. and CAMERON, K.S.** *Developing Management Skills*. New York: Harper Collins College Publishers, 1995.
- WHITMAN, N.A.** *Peer Teaching: To Teach Is to Learn Twice*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington: Association for the Study of Higher Education, 1988.
- Wolfe, K., Kyung, E.L., Chi-Mei, E. Wu and Gould, R.** “An Assessment of Self-Selected versus Instructor-Assigned Teams in an Introductory Tourism Course”. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 3(3), 2003, 1-17.