

*На правах рукописи*



ЛУГОВАЯ ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ  
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук

Москва — 2020

Работа выполнена в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Академия социального управления»

**Научный руководитель:** **Нечаев Михаил Петрович**  
доктор педагогических наук, доцент

**Официальные оппоненты:** **Коротаева Евгения Владиславовна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и психологии  
детства федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Уральский  
государственный педагогический университет»  
**Ярулов Александр Анатольевич**  
доктор педагогических наук, доцент, профессор  
кафедры управления образовательными системами  
им. Т.И. Шамовой федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Московский  
педагогический государственный университет»

**Ведущая организация:** **Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего  
образования «Мурманский арктический  
государственный университет»**

Защита состоится «11» февраля 2021 года в 16.00 часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.06, созданного на базе ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», по адресу: 123022, г. Москва, переулок Столярный, дом 16, строение 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный переулок, дом 4, к. 1 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ: <https://www.mgpu.ru>.

Автореферат разослан «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 года.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Муродходжаева Наталья Сергеевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** В науке понятие «образование» в обобщенном виде рассматривается как относительно контролируемая социализация человека; процесс педагогически организованной социализации; ведущая социальная деятельность общества в развитии страны.

Образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N273-ФЗ).

Стратегические ориентиры российского образования направлены на реализацию потребностей и запросов человека и общества в современных социокультурных, экономических и политических условиях. Потребность в соответствии образования современным ценностям, возрастанию роли человеческого капитала как основного фактора социального и экономического развития страны требует от общеобразовательных организаций осуществления социально-педагогической поддержки становления высоконравственного гражданина России, способного к самоопределению, самореализации и саморазвитию.

Для решения этих педагогических задач необходим поиск научных подходов, системное применение новых технологий, форм и методов, а также содержания, которые бы способствовали социально-личностному развитию, формированию и становлению социальной компетентности обучающихся.

Так как в настоящее время образованию отводится роль ведущего социального института, который может и должен влиять на процесс воспитания подрастающего поколения, компенсировать дефекты процесса социализации, решать социальные и психологические проблемы детей и подростков, то становится несомненным, что решение задач теоретического обеспечения процесса образования невозможно без учета особенностей нынешнего детского сообщества. Исследователями и практиками выявлена низкая социальная компетентность школьников, в частности, данные РАО указывают на рост неконструктивных форм поведения при необходимости разрешения простейших конфликтов: более 30% самостоятельно предложенных учащимися способов выхода из проблемных ситуаций имеют явно агрессивный характер.

С данными РАО согласуются результаты наших исследований по определению типичного стиля поведения подростков в конфликтной ситуации. При помощи методики К. Томаса и Р. Килманна нами было установлено, что сотрудничество выступает основным способом регулирования и решения конфликтных ситуаций лишь у 15,3% (75 чел.) обучающихся 5-11 классов (количество респондентов по Московской области — 640).

Проблема социальной некомпетентности детей отчасти связана со стремительным развитием информационных средств коммуникации и компьютеризации образования, которое ведет к быстрому сокращению межличностных контактов, росту «виртуального» общения, которое не всегда

является конструктивным в реальном общении, так как участники социальных сетей недостаточно владеют коммуникативными умениями. Большое влияние на подрастающее поколение оказывают СМИ — они способствуют формированию образцов некорректного агрессивного поведения в обществе.

Прогнозируя перспективы, целевые ориентиры образования в информационно-индустриальном обществе, Э. Тоффлер выделяет задачи образования: «...собирая в группы учащихся, организуя трудовые коллективы нового типа, <...> образованию придется учить нас общению», овладению умениями и навыками в трех ключевых сферах — умении учиться, умении общаться и умении выбирать.

Особую важность приобретает вопрос создания условий для совместной деятельности обучающихся 11-15 лет в малых группах, возраст которых является особо сензитивным периодом для формирования компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми и группой, в частности, компетенции сотрудничества. На этом этапе закладываются модели поведения взрослого человека в профессиональном сообществе: умение быстро и продуктивно работать в команде, примеряя на себя роль лидера и исполнителя.

Учитывая отмеченное, можно утверждать, что актуальной формой совместной деятельности педагога и обучающихся, формой учебно-познавательной деятельности на уровне основного общего образования, ориентированной на возрастные потребности обучающихся, являются групповые формы — малая группа выступает микросредой для формирования компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми.

На практике иерархия целей организации групповой деятельности в обучении, по мнению педагогов, (результаты анкетирования 675 учителей Московской области) определяется следующим образом: 1) активизация познавательной и мыслительной деятельности (71%); 2) формирование самостоятельности (13%); 3) формирование навыков коммуникации (16 %).

Данное микроисследование убедительно показало — приоритетной целью для педагогов при организации обучения остается познавательное развитие обучающихся.

Также в ходе эмпирического исследования получены результаты, свидетельствующие о том, что только 4–5% учителей систематически применяют групповую форму учебно-познавательной деятельности на уроках. В процессе беседы выяснилось, что педагоги понимают значимость взаимодействия обучающихся в группах на уровне основного общего образования, но их методическая компетенция в данном вопросе низкая и поэтому организация группового процесса не позволяет достигать планируемых предметных и метапредметных результатов.

Специалисты считают, что групповая форма организации познавательной деятельности должна составлять 60-80% учебного времени, однако, групповое учебное сотрудничество в общеобразовательной школе остается феноменом, редким явлением в процессе организации учебной деятельности.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме (М.Д. Виноградова, Д. Джонсон, Р. Джонсон, А.И. Донцов, А.С. Зуробъян, Т.Н. Ищенко, Е.В. Коротаева, Г.Г. Кравцов, Х.Й. Лийметс, Е.А. Максимова, В.П. Панюшкин, Е.С. Полат, В.В. Рубцов, Р. Славин, А.А. Тюков, Н.Н. Филяровская, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов, Е.А. Шабалина, В.В. Широкова и др.) позволил сделать вывод об использовании потенциала групповой формы деятельности преимущественно в когнитивном развитии обучающихся, в нацеленности на решение учебной задачи, то есть, на учебную деятельность, и, в меньшей степени, на процесс социализации, получение социального эффекта обучения, хотя теоретиками и практиками установлено, что возрастные особенности и ведущие потребности учащихся основной школы максимально благоприятны для формирования компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми, группой.

Полагаем, что при решении педагогических проблем следует учитывать результаты исследований смежных наук, а именно положения социально-педагогической теории малых групп (Г.М. Андреева, Р. Бейз, Т.А. Дубовицкая, М.Ю. Кондратьев, А.Л. Журавлев, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, К. Левин, В.Я. Ляудис, М.Е. Сачкова, Р. Славин, И. Стейнер, А.В. Петровский, Л.Г. Почебут, Н.И. Шевандрин и др.), данные научные знания способствуют поиску новых путей решения педагогических противоречий, в частности, использованию возможностей совместной деятельности обучающихся и внутригрупповой среды в формировании компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми, а именно — компетенции сотрудничества.

Следует указать, что педагоги-исследователи делают значительный акцент на изучении вопроса формирования коммуникативной культуры и коммуникативной компетенции школьников и дошкольников (М.Д. Горячев, М.Ю. Зайцева, Е.В. Кравченко, И.Е. Красилова, Э.В. Кулешова, М.В. Стурикова, Т.А. Яндукова и др.).

Изучены понятия «сотрудничество обучающихся», «умение сотрудничества», «культура сотрудничества», «готовность к сотрудничеству», «субъектный опыт сотрудничества», «социальная компетентность», «компетенция сотрудничества», определены их содержание и структура; обоснованы педагогические условия формирования данных явлений на разных образовательных уровнях в разных видах учебно-воспитательной деятельности (О.Л. Балашов, М.Ю. Зайцева, Ю.К. Костенко, Н.Н. Майорова, О.С. Лаврентьева, Л.Н. Огородова, Е.А. Самойлов, А.В. Стрелкова, С.А. Учурова, Н.Н. Филяровская, С.А. Харченко, Т.А. Яндукова и др.).

Полагаем, что совместная деятельность обучающихся в малых группах будет эффективной в решении проблемы формирования компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми, а именно — компетенции сотрудничества, в том случае, если процесс ее организации будет деятельно ориентирован как на педагогическую теорию групповых форм обучения, так и на социально-психологические исследования по групповой

структуре, групповому процессу, групповой динамике, которые указывают на то, что малая группа представляет собой субъект деятельности и имеет свои социальные и психологические параметры, но, как показывает наше исследование, при организации группового взаимодействия берутся во внимание в основном педагогические характеристики малой группы и ее членов.

В связи с этим определились **противоречия** между:

1) акцентированием современных документов об образовании (Федеральный закон, Федеральные государственные образовательные стандарты, стратегия развития воспитания) на значимости воспитательных результатов образовательной деятельности, приоритетной нацеленности их на достижение социально-личностных эффектов и недостаточностью научно-методического инструментария для решения поставленных в обучении задач;

2) наличием существующей вариативности в социальном развитии обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности и необходимостью учета данных факторов дифференциации в образовательном процессе при организации взаимодействия обучающихся в малых группах;

3) потребностью педагогической теории и практики в организации взаимодействия обучающихся в малых группах, которое ориентировано на существующие социально-педагогические типологические особенности обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности и неразработанностью соответствующего научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Данные противоречия актуализируют **проблему исследования**, которая заключается в обосновании и разработке модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода как необходимого условия эффективного формирования компетенции сотрудничества обучающихся на уровне основного общего образования.

На основании вышеизложенного была сформулирована тема исследования: «Организация взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода».

**Объект исследования:** взаимодействие обучающихся в малых группах на уровне основного общего образования.

**Предмет исследования:** организация взаимодействия обучающихся в малых группах на дифференцированной основе.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании, разработке и апробации модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что организация взаимодействия обучающихся в малых группах будет способствовать эффективному формированию у них компетенции сотрудничества на уровне основного общего образования при соблюдении ряда необходимых условий, а именно:

1) определение основных целей и периодов активного применения групповых форм в учебно-познавательной деятельности; изучение потенциала

малых групп в социальном развитии обучающихся и установление проблем, связанных с организацией взаимодействия учащихся в малых группах;

2) выявление типологических социально-педагогических особенностей обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности, использование данных вариативных характеристик в качестве оснований для дифференцированного подхода как основы организации группового взаимодействия учащихся;

3) разработка и апробация модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода;

4) разработка и применение педагогического инструментария оценки уровней компетенции сотрудничества обучающихся и уровней сформированности малых групп на основании выделенных социально-педагогических критериев и показателей;

5) наличие методического обеспечения процесса взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода.

В соответствии с проблемой, целью и выдвинутой гипотезой решаются следующие **задачи**:

1) определить основные цели и периоды активного применения групповых форм учебно-познавательной деятельности; изучить потенциал малых групп в социальном развитии обучающихся и установить проблемы, связанные с организацией взаимодействия учащихся в малых группах;

2) выявить типологические социально-педагогические особенности обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности, использовать данные вариативные характеристики в качестве оснований для дифференцированного подхода как основы организации группового взаимодействия учащихся;

3) разработать и апробировать модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода;

4) разработать и применить педагогический инструментарий оценки уровней компетенции сотрудничества обучающихся и уровней сформированности малых групп;

5) подготовить методическое обеспечение процесса взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода;

6) апробировать на практике и оценить эффективность модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода в образовательном процессе основного общего образования.

**Методологической основой** исследования являются подходы на основе гуманистической парадигмы образования: аксиологический (Ш.А. Амонашвили, С.Ф. Анисимов, И.Ф. Исаев, В.В. Розанов, В.А. Сластенин, С.Т. Шацкий, Е.Н. Шиянов и др.); антропологический (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов и др.); системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); социологический (А.В. Мудрик, В.Я. Нечаев, В.А. Сластенин и др.); средовой (Е.А. Алисов, М.Б. Кларин, В.И. Панов, В.А. Петровский,

В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.), а также методология педагогических исследований (В.В. Афанасьев, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, А.М. Новиков, А.А. Орлов и др.).

**Теоретическую основу** исследования составляют: теории личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); культурно-историческая теория развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); дифференциации и индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Г.Ф. Кумарина, И.А. Осмоловская, И.Э. Унт, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.); сущности педагогических явлений и процессов (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, Е.В. Коротаева, Д.Г. Левитес, И.Я. Лернер, М.П. Нечаев, А.М. Новиков, Л.М. Перминова, А.И. Савенков, В.А. Сластенин и др.); технологизации обучения (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов и др.); компетентностная парадигма (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, В. Хутмахер, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и др.); педагогическая теория групповых форм обучения (М.А. Данилов, М.Д. Виноградова, Е.В. Коротаева, Х.Й. Лийметс, Б.Ф. Ломов, Е.С. Полат, М.Н. Скаткин, И.М. Чередов, и др.); социально-психологическая теория групп (Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, М.Ю. Кондратьев, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, К. Левин, М.Е. Сачкова, А.В. Петровский, Н.И. Шевандрин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки положений гипотезы применялись следующие **методы исследования**: теоретические методы (логико-системный анализ научной литературы по теме исследования, моделирование); эмпирические методы (педагогическое наблюдение, беседы с учителями и детьми, анкетирование педагогов, тестирование обучающихся; педагогический локальный эксперимент; статистические методы — количественная и качественная обработка данных).

**Опытно-экспериментальная база исследования**: образовательные учреждения Московской области — городской округ Электрогорск (Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №14, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №16, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей №1»); Павлово-Посадский муниципальный район (Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №9); Рузский городской округ (Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Коллюбакинская средняя общеобразовательная школа»); городской округ Балашиха (Негосударственное образовательное учреждение общеобразовательный лицей «Интеллект»).

Исследовательская работа выполнялась **в четыре этапа**.

Первый этап (2009 – август 2012 гг.) — теоретический: осуществлен анализ психолого-педагогических, социально-психологических, методических работ по

проблеме исследования, определены исходные положения, осмыслен теоретический и методологический материал, определены тема, цель, предмет, объект, задачи, сформулирована рабочая гипотеза.

Второй этап (сентябрь 2012 – август 2013 гг.) — аналитический: разработана методика оценки компетенции сотрудничества обучающихся; социально-педагогическая характеристика малых групп; подготовлен методический материал для проведения формирующего эксперимента. Проведено анкетирование педагогов, диагностирование обучающихся основной общеобразовательной школы, осуществлен констатирующий эксперимент; подведены и проанализированы его результаты.

Третий этап (сентябрь 2013 – август 2018 гг.) — опытно-экспериментальный: проведен формирующий и контрольный эксперимент по проверке результативности модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода.

Четвертый этап (сентябрь 2018 – 2019 гг.) — обобщающий: обобщены и систематизированы результаты исследования, сформулированы выводы, заключение, оформлен текст диссертации и автореферата.

#### **Научная новизна исследования:**

- 1) выявлены педагогически значимые типологические характеристики обучающихся и малых групп, а именно: социально-педагогические особенности обучающихся, выступающие критериями оценки их компетенции сотрудничества и социально-педагогические особенности малых групп, служащие критериями оценки сформированности группового субъекта;
- 2) обоснована организация взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода, ориентированного на уровни компетенции сотрудничества обучающихся и уровни сформированности малых групп;
- 3) разработана и апробирована модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода, включающая компоненты: целеполагающий; содержательный (характеристика оснований, содержания и методов); процессуально-технологический (педагогический сценарий и методическое обеспечение педагогического процесса); результативный (оценочно-диагностические процедуры и инструментарий);
- 4) разработан педагогический инструментарий уровневой оценки компетенции сотрудничества обучающихся и сформированности малых групп как субъектов совместной деятельности на основании соответствующих социально-педагогических критериев и показателей.

**Теоретическая значимость исследования.** На дисциплинарном уровне обоснованы положения: 1) о приоритетности групповых форм учебной деятельности в основной школе в соответствии с социальной ситуацией развития подростков, их ведущей деятельностью и новообразованиями возрастного периода; 2) о роли малой группы как социального компонента локальной образовательной среды в формировании компетенций социального

взаимодействия человека с другими людьми, в частности, компетенции сотрудничества обучающихся; 3) о связи между возможностями внутригруппового окружения, среды и формой группового взаимодействия; 4) о необходимости расширения педагогического знания о групповой деятельности посредством введения дополнительного параметра малой группы — уровня ее сформированности — к уже существующим педагогическим характеристикам (количественный и качественный состав, продолжительность существования, ролевая структура).

На общепроблемном уровне: 1) предложена система социально-педагогических характеристик группового процесса (единство цели и ценностей, взаимная зависимость, отношения, самоорганизация, ответственность, нормы и правила взаимодействия, групповые социальные роли и функции, групповой эффект), позволяющая определять уровни сформированности малых групп, и отслеживать динамику их развития; 2) уточнены понятия «сотрудничество» и «компетенция сотрудничества обучающихся» в логике компетентного подхода, конкретизированы структурные компоненты (мотивационно-знаниевый, коммуникативный, регулятивно-деятельностный, отношенческий) компетенции сотрудничества.

На частнопроблемном уровне предложены: 1) дифференцированный подход как способ организации совместной деятельности педагога и малых групп, основаниями которого выступают установленные социально-педагогические типологические характеристики обучающихся и малых групп; 2) методическое обеспечение совместной деятельности учителя и малых групп в урочной и внеурочной деятельности; организационно-управленческая деятельность педагога в системе «учитель — разноуровневые малые группы».

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке и применении на практике:

- 1) методики оценки компетенции сотрудничества обучающихся, которая выступает компонентом системы оценивания метапредметных и социально-личностных образовательных результатов;
- 2) критериально-уровневого комплекса оценки малых групп, который необходим педагогу для организации групповой деятельности обучающихся на основе дифференцированного подхода;
- 3) педагогических сценариев взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода и соответствующего методического обеспечения педагогического процесса (рамочная программа-модуль для внеурочной деятельности «Учимся сотрудничать»; содержание элементов обучения и организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель — разноуровневые малые группы»);
- 4) методических рекомендаций для массовой педагогической практики, позволяющих педагогам организовывать взаимодействие обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода;

- 5) дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогов, которые позволяют совершенствовать психолого-педагогическую и методическую компетентность учителей в вопросах организации группового взаимодействия обучающихся.

Предложенные разработки позволяют решать на практике проблему недостаточной сформированности компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми, в частности, способствуют эффективному формированию компетенции сотрудничества обучающихся в процессе групповой учебно-познавательной деятельности на уровне основного общего образования. В целом, материалы диссертационного исследования способствуют обогащению современной педагогической теории и практики совместной деятельности педагога и малых групп.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

- 1) основаниями для дифференцированного подхода как основы организации взаимодействия обучающихся в малых группах служат установленные социально-педагогические типологические характеристики обучающихся, выступающие критериями оценки их компетенции сотрудничества, и социально-педагогические типологические характеристики малых групп, являющиеся критериями оценки уровня их сформированности;
- 2) модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода состоит из компонентов: целеполагающего; содержательного (характеристика оснований, содержания и методов); процессуально-технологического (педагогические сценарии и методическое обеспечение педагогического процесса); результативного (оценочно-диагностические процедуры и инструментарий);
- 3) педагогический инструментарий оценки социально-педагогических особенностей обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности составляют: методика оценки компетенции сотрудничества (критерии определения уровней компетенции сотрудничества обучающихся — мотивационно-знаниевый, коммуникативный, регулятивно-деятельностный, отношенческий) и критериально-уровневая оценка малых групп (критерии оценивания — единство цели и ценностей, взаимная зависимость, отношения, самоорганизация, ответственность, нормы и правила взаимодействия, групповые социальные роли и функции, групповой эффект);
- 4) методическое обеспечение педагогического процесса составляют: рамочная программа-модуль для внеурочной деятельности «Учимся сотрудничать»; характеристика содержания элементов обучения (цель, задачи, учебное содержание, методы, ситуации обучения, формы общения, условия и средства, результат) и организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель — разноуровневые малые группы».

**Достоверность** полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических позиций, единством общих концептуальных методов исследования, адекватных его задачам и логике

исследования, масштабами организации опытно-экспериментальной работы, сочетанием количественного и качественного анализа экспериментальных данных, использованием методов математической статистики.

**Апробация и внедрение результатов** исследования в практику осуществлялись посредством опубликования материалов исследования, основных положений, полученных результатов и рекомендаций, пять публикаций размещены в изданиях, которые рекомендованы ВАК.

Материалы исследования обсуждались и обобщались на международных научно-практических конференциях (Москва, Киев, Красноярск, Новосибирск, Познань, Таганрог, Стерлитамак, Харьков).

Проведены региональные и зональные научно-методические, проблемно-тематические семинары и вебинары для учителей основной школы, в том числе для участников опытно-экспериментальной деятельности. С 2013 по 2019 год в общей сложности состоялось более 30 научных и методических семинаров и вебинаров.

Внедрение результатов исследования осуществлялось через дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогов в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Академия социального управления». За время эксперимента были разработаны и апробированы авторские дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для учителей: «Учебное сотрудничество как условие и средство реализации ФГОС основного общего образования» (72 часа, очно-заочная форма обучения), «Учебное сотрудничество в малых группах: инновационная технология организации» (36 часов, очно-заочная форма обучения с применением электронного обучения), «Организация учебного сотрудничества как условие достижения образовательных результатов обучающихся» (18 часов, электронный курс).

В период с 2013 по 2019 год по данным программам и на семинарах прошли обучение более 860 педагогов.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (221 наименование) и приложений. В тексте имеются таблицы (15 таблиц в основной части, 9 таблиц в приложениях) и рисунки (6 рисунков в основной части).

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обоснована актуальность темы исследования, определены теоретико-методологические основы, охарактеризованы методы и этапы, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту, представлены сведения о внедрении и апробации полученных результатов; структура работы.

**В первой главе** «Теоретико-методологические основы организации взаимодействия обучающихся в малых группах» раскрыто содержание категории «взаимодействие», феномена «малая группа» в философской,

социологической, психологической и педагогической литературе; определены основные цели и периоды активного применения групповых форм в учебно-познавательной деятельности; изучен потенциал малых групп в социальном развитии обучающихся, установлены проблемы, связанные с организацией взаимодействия учащихся в малых группах.

В первом параграфе на основании анализа работ Н.И. Бараковской, А.Л. Журавлева, И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбобича, Е.В. Коротаевой, И.А. Ларионовой, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, В.Н. Панферова, Л.И. Уманского, Г.А. Цукерман, Н.И. Шевандрина, Я. Щепаньского, А.А. Ярулова и других ученых выделены основные признаки сотрудничества.

Рассмотрены и обобщены параметры малой группы как феномена сложной природы, исследованные в социологии (Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, Н.И. Шевандрин и др.); в психологии (В.М. Бехтерев, А.И. Донцов, А.С. Залужный, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Р.Л. Кричевский, Л.Г. Почебут, М. Шоу и др.); в педагогике (Е.И. Африна, Е.В. Коротаева, Х.И. Лийметс, А.С. Макаренко, И.Б. Первин, Е.С. Полат и др.).

Установлено, что основными параметрами малой группы являются количественный состав и продолжительность существования (Б. Коллинз, Б.Ф. Ломов, Е.И. Рогов, Х.Н. Лийметс и др.); качественный состав, композиция (Г.М. Андреева, М.Д. Виноградова, Д. Джонсон и Р. Джонсон, В.А. Кольцова, А.М. Матюшкин, И.Б. Первин, Я.А. Пономарев и др.), социально-психологический климат (Л.А. Карпенко, М.Ю. Кондратьев, В.М. Шепель, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Е.В. Цуканова, М.Г. Ярошевский, и др.); ролевая структура (П.П. Блонский, Н.А. Галкина, В.Л. Данилова, А.С. Залужный, С.Ю. Курганов, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин, Ю.А. Полуянов, Я.А. Пономарев, А.Л. Свенцицкий, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Очень важной характеристикой малой группы является ее развитие, изученное как явление социологами и психологами (М.Ю. Кондратьев, К. Левин, И.Н. Логвинов, Р. Морленд и Дж. Ливайн, Р.С. Немов, Л.И. Уманский и др.). На данном этапе развития педагогической науки требуется более детальное теоретическое и эмпирическое изучение данного феномена, которое позволит выявить динамику формирования малых учебных групп и ориентироваться на данные знания при организации группового взаимодействия обучающихся.

Во втором параграфе содержится логико-системный анализ научных источников (В.М. Бехтерев, М.Д. Виноградова, К.Н. Волков, И.А. Зимняя, Р. Джонсон и Д. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, А.И. Донцов, В.К. Дьяченко, Я.Л. Коломинский, Г.М. Кумарина, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, В.П. Панюшкин, Е. Паркхест, И.Б. Первин, А.В. Петровский, Е.С. Полат, А.Г. Ривин, В.В. Рубцов, М.Н. Скаткин, Р. Славин, И.М. Чередов, Г.А. Цукерман и др.), на базе которого выделены основные периоды активного применения групповой деятельности и цели организации взаимодействия в малых группах: 1) в XVIII веке возникновение системы взаимного обучения (белл-ланкастерская система), вызванное необходимостью развития индустриального общества; 2) в начале XX-го века появление опыта групповой взаимосвязанной деятельности

(бригадно-лабораторный метод или дальтоновский лабораторный план, метод сочетательного диалога), которая характеризуется слабой взаимозависимостью, так как преобладает индивидуальная деятельность, а групповое взаимодействие занимает незначительное время. Целью организации групповой деятельности была именно индивидуализация, приспособление к возможностям, темпу учения каждого ученика; 3) в середине XX-го века организация групповых форм деятельности осуществлялась с целью дифференциации обучения в типологических однородных (гомогенных) группах, в которых основной формой деятельности была индивидуальная деятельность, а фактором дифференциации выступала обученность школьников. В учебных звеньях, представлявших разнородную (гетерогенную) группу, между обучающимися распределялись дифференцированные задания; в данном случае преимуществом групповой формы деятельности выступали взаимопомощь и взаимообучение. Дидактические задачи, решаемые в групповой деятельности — повторение, упражнение (применение), изучение нового материала; 4) в конце XX-го – начале XXI-го веков основой организации групповой деятельности заявлено учебное сотрудничество, актуализируется цель социального развития обучающихся.

Таким образом, логико-системный анализ научной литературы показывает, что основными, приоритетными целями и конечными результатами групповой деятельности в обучении выступают учебно-познавательные цели и задачи — усвоение понятий учебного содержания, развитие рефлексивных действий, умения учиться и др.

Перед педагогической наукой и практикой стоит проблема низкой социальной компетентности обучающихся — компетенции их социального взаимодействия с другими людьми — решение которой возможно путем совершенствования организации групповых форм деятельности в обучении с опорой на благоприятствующие возрастным особенностям подростков, их ведущую деятельность, социальную ситуацию развития.

**Во второй главе «Организация взаимодействия обучающихся в малых группах на дифференцированной основе»** предложена модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода, позволяющая эффективно формировать их компетенцию сотрудничества.

На основании изученных научных источников (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.П. Зинченко, А.Л. Журавлев, А.Н. Леонтьев, Е.С. Полат, Н.И. Шевандрин и др.) в рамках данного исследования выработано рабочее определение сотрудничества, за которое принимаем форму взаимодействия обучающихся – партнеров, совместная деятельность которых направлена на достижение групповой и индивидуальной целей.

На основании изучения компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, В. Хутмахер, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) выработано рабочее определение «компетенции сотрудничества обучающихся», которая относится к группе компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми. Обозначенное понятие — это умение социального взаимодействия обучающихся

в процессе обучения и реальной деятельности, обеспечиваемое приобретенными знаниями и навыками совместной деятельности. Оно лежит в основе готовности школьников к социальному взаимодействию с другими людьми, группой.

В методологии исследования исходим из того, что педагогическая теория групповых форм обучения опирается на диалектическое единство индивидуальной и совместной деятельности человека. Индивидуальная деятельность является компонентом или составной частью совместной деятельности людей (М.А. Данилов, И.И. Жбанкова, Х.Й. Лийметс, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, И.М. Чередов, Л.Г. Чусовитин и др.).

Взаимодействие в малой группе позволяет удовлетворять возрастные потребности обучающихся подростков в общении, превращает их потребности в ценностные ориентации и установки. В логике «социального компонента образовательной среды» (В.А. Ясвин и др.), рассматриваем малую группу как среду, которая содержит условия для социального развития обучающихся; при этом роль педагога заключается в воздействии на малую группу и обеспечении условий для более полного использования обучающимися возможностей внутригруппового окружения в формировании их компетенции сотрудничества. Полнота внутригрупповых возможностей напрямую зависит от уровня сформированности малой группы — высокий уровень ее сформированности, установление со-труднического и со-творческого взаимодействия обеспечивают максимальные возможности для социального взаимодействия школьника с другими обучающимися, а низкий уровень сформированности малой группы с индивидуально-разделенным взаимодействием, неблагоприятным социально-психологическим климатом содержит крайне мало таких возможностей.

Основаниями для предлагаемого дифференцированного подхода как основы организации взаимодействия обучающихся в малых группах, кроме традиционных педагогико-психологических факторов (показатели академической успеваемости и успешности, выраженные с помощью оценки и отметки; индивидуально-психологические особенности членов группы), выступают так называемые социальные факторы (уровни компетенции сотрудничества обучающихся и сформированности малых групп как субъектов совместной деятельности).

Итак, дифференцированный подход в данном исследовании — это способ организации совместной деятельности педагога и малых групп, основаниями которого выступают типологические социально-педагогические особенности обучающихся и малых групп; образовательным эффектом его применения является формирование компетенции социального взаимодействия учащихся с другими людьми, группой, а именно компетенции сотрудничества.

Дифференциация как частный методический принцип организации взаимодействия обучающихся в малых группах включает: ориентирование на социально-педагогические особенности обучающихся (уровень сформированности компетенции сотрудничества) и малых групп (уровень сформированности, опосредованный формой группового взаимодействия) как субъектов совместной деятельности; зависимость организационно-

управленческой деятельности педагога и методического обеспечения педагогического процесса от указанных выше социально-педагогических особенностей обучающихся и малых групп.

Для организации взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода разработан комплекс, который опирается на существующие типологические социально-педагогические особенности обучающихся и малых групп и включает оценочно-диагностические процедуры, методическое обеспечение педагогического процесса и соответствующий педагогический сценарий реализации данного подхода.

Организация взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода представлена в виде модели, которая обладает ингерентностью, простотой, адекватностью. Модель включает целевой, содержательный, процессуально-технологический, результативный компоненты и их характеристику (рисунок 1).

Во втором параграфе представлен педагогический инструмент оценки социально-педагогических особенностей обучающихся и малых групп как субъектов совместной деятельности, необходимый для реализации модели. Инструментом оценивания компетенции сотрудничества обучающихся выступает методика оценки компетенции сотрудничества, выстроенная на основании критериев (мотивационно-знаниевый, коммуникативный, регулятивно-деятельностный, отношенческий) и показателей сотрудничества. На основании результатов, полученных теоретическим и эмпирическим способом, условно выделены четыре уровня компетенции сотрудничества обучающихся (недостаточный, допустимый, оптимальный, высокий), составлены их характеристики. Данная методика позволяет оценивать социально-личностные и метапредметные образовательные результаты обучающихся в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Педагогическим инструментом оценки уровней сформированности малых групп выступает критериально-уровневый комплекс, теоретическими источниками для его разработки послужили работы Р. Вердербер, К. Вердербер, Т.П. Галкиной, Я.Л. Коломинского, Р.Л. Кричевского, Д.А. Новикова, Н.П. Фетискина и др.

Уровень сформированности малых групп определяется на основании системы социально-педагогических характеристик группового процесса (единство цели и ценностей, взаимозависимость и взаимоотношения, самоорганизация, ответственность, нормы и правила взаимодействия, групповые роли, групповой эффект). В зависимости от проявления социально-педагогических критериев и показателей группового процесса определяется условный уровень сформированности малой группы (высокий, средний, низкий), общая характеристика данных уровней представлена. Также разработан инструмент самостоятельной как индивидуальной, так и групповой оценки обучающимися их взаимодействия в малой группе.



Рисунок 1 — Модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода

**В третьей главе «Опытно-экспериментальная деятельность по реализации модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода»** рассматриваются педагогические сценарии взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода. Сценарий представляет собой целенаправленную, методически и технологически выстроенную организацию взаимодействия обучающихся в малых группах, направленную на последовательное решение проблемы формирования компетенции сотрудничества обучающихся.

Педагогические сценарии технологически осуществляются в двух вариантах: «развернутый» и «свернутый», необходимость в которых вызвана наличием типологических различий в уровнях компетенции сотрудничества обучающихся и уровнях сформированности малых групп.

Развернутый вариант педагогического сценария осуществляется в ситуации, когда большинство обучающихся класса демонстрируют недопустимый, допустимый и, реже, оптимальный уровни компетенции сотрудничества. Организация взаимодействия обучающихся в малых группах по развернутому варианту сценария предполагает два технологических периода его реализации — подготовительный и основной.

Подготовительный период нацелен на формирование у обучающихся знаний о сотрудничестве; осмысление закономерностей группового взаимодействия; развитие осознанной потребности в партнерском взаимодействии; ознакомление с техникой групповой деятельности как совокупностью действий. Данный период обеспечен рамочной программой-модулем «Учимся сотрудничать», которая реализуется во внеурочной форме обучения и выступает предваряющей деятельностью. Ее продуктом являются знания и мотивация как необходимое условие учебного взаимодействия в малых группах и формирования компетенции сотрудничества обучающихся.

Основной период направлен на овладение обучающимися навыками и умениями коммуникативного и регулятивно-организационного характера, построение партнерских взаимоотношений. Период выступает как деятельность по применению знаний и навыков, полученных в подготовительном периоде и реализуется в урочной и (или) внеурочной формах обучения.

Свернутый вариант педагогического сценария реализуется в ситуации, когда большинство обучающихся демонстрирует оптимальный и высокий, реже — допустимый уровни готовности к учебному сотрудничеству. Другими словами, большинство школьников владеют знаниями, ими освоены навыки, а некоторыми приобретены умения сотрудничества. В связи с этим свернутый вариант педагогического сценария включает основной период, который осуществляется в урочной и внеурочной формах обучения.

Методическое обеспечение основного периода включает дифференциацию содержания элементов обучения (целей, задач, учебного содержания, методов и приемов, ситуаций обучения, форм общения, результатов) и организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель — разноуровневые малые группы».

Педагогическая деятельность в системе «учитель — разноуровневые малые группы» заключается в совершенствовании связей между участниками обучения: учителем и малыми группами, а также самими обучающимися в малых группах — и зависит от условных уровней сформированности малых групп. В связи с этим организационно-управленческие педагогические действия дифференцируются по отношению к разноуровневым малым группам через делегирование, перераспределение данных функций между педагогом и малыми группами. Закономерность делегирования и перераспределения организационно-управленческих действий такова: степень делегирования напрямую зависит от особенностей группового взаимодействия. Чем выше уровень сформированности малой группы, тем выше степень передачи функциональных действий от учителя к членам малой группы и наоборот.

Характеристика взаимодействия педагога и малых групп разного уровня сформированности, осуществляемого на информационно-ориентировочном, исполнительском, оценочно-рефлексивном этапах образовательного процесса, а также процедура оценивания организационно-управленческой деятельности педагога, представлены в работе. Методический инструмент оценки организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель — малая группа» позволяет определять степень осуществления конкретных действий учителя и выполнять самоанализ педагогической деятельности, а также служит для проведения внутренней и внешней экспертизы деятельности учителя.

Практическое применение педагогических сценариев как технологической составляющей модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной деятельности. Оценка эффективности разработанной модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода опиралась на анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной деятельности с 2013 по 2018 гг. Диагностическим инструментарием послужили разработанная соискателем и апробированная методика оценки компетенции сотрудничества обучающихся и методика определения типичного стиля поведения обучающихся в конфликтной ситуации К. Томаса и Р. Килманна.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной деятельности, целью которого было определение состояния сформированности компетенции сотрудничества обучающихся, проведен в ряде общеобразовательных организаций Московской области. В нем приняли участие школьники 5-11 классов, всего 640 человек.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности была осуществлена апробация модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода как важного педагогического условия эффективного формирования их компетенции сотрудничества.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили образовательные учреждения Московской области — городской округ Электрогорск (Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 14, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 16, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей №1»); Павлово-Посадский муниципальный район (Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 9); Рузский городской округ (Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Коллюбакинская средняя общеобразовательная школа»); городской округ Балашиха (Негосударственное образовательное учреждение общеобразовательный лицей «Интеллект»).

В опытно-экспериментальной деятельности участвовали обучающиеся 5, 6, 7, 8, 9 классов — 430 человек и педагоги — 61 человек. Опытнo-экспериментальная группа состояла из 230 обучающихся, а контрольная группа — из 200 обучающихся. В контрольных группах обучение осуществлялось с помощью традиционных методик, а в опытно-экспериментальных группах была применена апробационная модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода в разных формах обучения. После проведения формирующего эксперимента результаты оценки уровней компетенции сотрудничества обучающихся в опытно-экспериментальной и контрольной группах изменились (таблица 1, рисунок 2 и 3).

Для определения достоверности совпадений и различий опытно-экспериментальных данных применен критерий однородности  $\chi^2$  (хи-квадрат). Критическое значение  $\chi^2$  для уровня значимости 0,05 взято из статистической таблицы критических значений критериев для различных уровней значимости и градаций шкалы отношений, в нашем случае оно равно 7,82, так как число градаций равно четырем, что соответствует количеству уровней компетенции сотрудничества. При сравнении характеристик контрольной и опытно-экспериментальной групп до начала опытно-экспериментальной деятельности эмпирическое значение критерия  $\chi^2$  равно 7,13, что меньше критического значения ( $7,13 \leq 7,82$ ). Таким образом, характеристика сравниваемых выборок совпадает с уровнем значимости 0,05, то есть, первоначальные состояния опытно-экспериментальной и контрольной групп совпадают.

Таблица 1 — Результаты сформированности компетенции сотрудничества обучающихся контрольной и опытно-экспериментальной групп до и после эксперимента

| Уровни компетенции сотрудничества | Контрольная группа (человек) |       | Опытно-экспериментальная группа (человек) |       |
|-----------------------------------|------------------------------|-------|-------------------------------------------|-------|
|                                   | До                           | После | До                                        | После |
| Недостаточный                     | 35                           | 18    | 39                                        | 7     |
| Допустимый                        | 85                           | 96    | 99                                        | 97    |
| Оптимальный                       | 69                           | 74    | 78                                        | 99    |
| Высокий                           | 11                           | 12    | 14                                        | 27    |

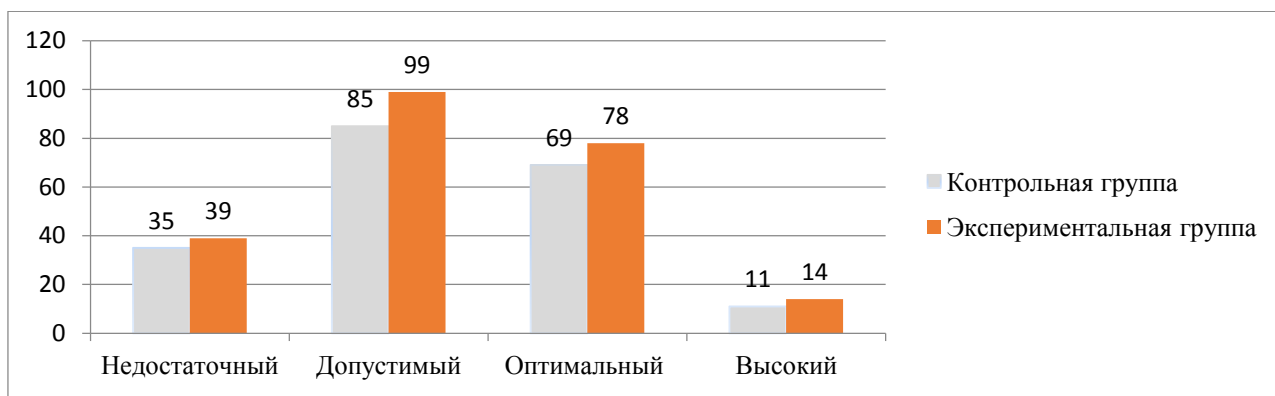


Рисунок 2 — Гистограмма результатов сформированности уровней компетенции сотрудничества обучающихся опытно-экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента (количество человек)

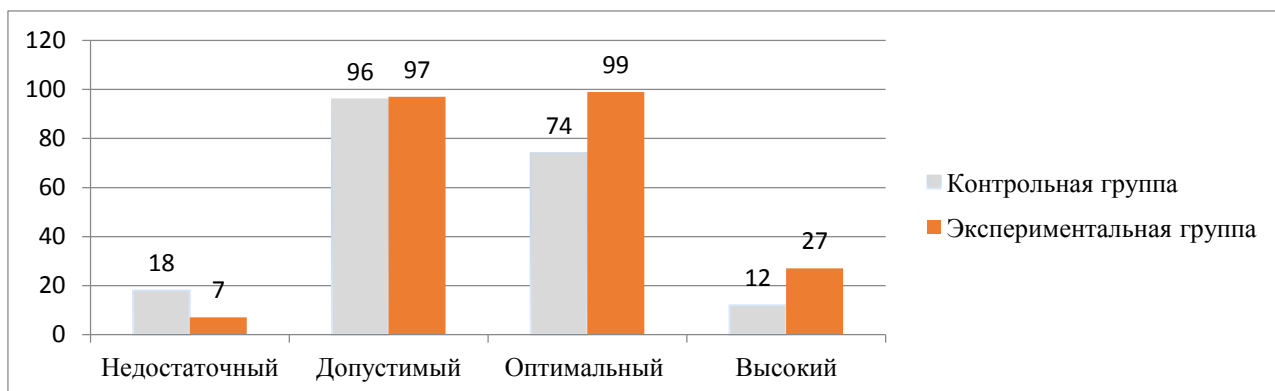


Рисунок 3 — Гистограмма результатов сформированности уровней компетенции сотрудничества обучающихся опытно-экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (количество человек)

После окончания опытно-экспериментальной деятельности эмпирическое значение критерия  $\chi^2$  равно 11,96, что больше критического значения ( $11,96 \geq 7,82$ ). Следовательно, достоверность различий характеристик опытно-экспериментальной и контрольной групп после завершения опытно-экспериментальной деятельности составляет 95%. На основании полученных вычислений делаем вывод, что достигнутый эффект изменений обусловлен применением модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода.

Определена динамика изменений по отдельным критериям компетенции сотрудничества обучающихся — мотивационно-знаниевому, коммуникативному, регулятивно-деятельностному, отношенческому (количественные и качественные данные представлены в опытно-экспериментальной части работы). Анализ результатов по критериям

сотрудничества позволил выявить их положительную динамику в обеих группах, но в контрольной группе наблюдался незначительный рост показателей, обучающиеся же опытно-экспериментальной группы продемонстрировали существенный рост показателей по всем критериям: динамика по мотивационно-знаниевому критерию составила 10% против 26%; по коммуникативному критерию — 17% против 30%; по регулятивно-деятельностному критерию — 13% против 30%; по отношенческому критерию — 14% против 36%.

Анализ типов поведения в конфликтной ситуации (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление), выявленных с помощью дополнительной методики Томаса – Килманна, показал, что в опытно-экспериментальной и контрольной группах произошли изменения по итогам внедрения модели взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода. На основании полученных результатов сделан вывод о росте количества обучающихся в опытно-экспериментальной группе (на 7%), готовых проявлять сотрудническое поведение как наиболее эффективное при решении конфликтных ситуаций, в то время как результаты контрольной группы показывают незначительный рост (на 3%) количества обучающихся с сотрудническим типом поведения. Также в опытно-экспериментальной группе уменьшилось количество обучающихся, демонстрирующих в поведении соперничество (на 6%), избегание (на 5%). В контрольной группе динамика данных показателей ниже более чем в два раза.

Как показывает контрольный этап опытно-экспериментальной деятельности, внедрение защищаемой модели способствует повышению уровня компетенции сотрудничества обучающихся, как умения, обеспечиваемого приобретенными мотивацией, знаниями, регулятивно-деятельностными и коммуникативными действиями, отношенческими качествами.

В ходе проведения опытно-экспериментальной деятельности в общеобразовательных организациях были выявлены: положительные изменения в академической успеваемости и деятельностной успешности обучающихся (на основании изучения классных журналов, бесед с учителями и родителями); повышение профессионального мастерства педагогов, активности их взаимодействия в обмене педагогическим опытом по вопросу организации совместной деятельности обучающихся на уроках и во внеурочное время (данные опроса и анкетирования педагогов; анализ основной общеобразовательной программы и документации в виде планов и отчетов, где отмечен рост количества и качества групповой и индивидуальной проектной деятельности школьников, увеличение количества групповых межпредметных проектов).

В процессе опытно-экспериментальной деятельности определены основные условия реализации модели (психолого-педагогическая и методическая компетентность педагогов в организации взаимодействия обучающихся в малых группах с целью достижения обучающимися социально-личностных и метапредметных результатов в процессе обучения; сотрудничество педагогов и

психологов образовательных организаций в реализации педагогических сценариев взаимодействия обучающихся в малых группах).

Выделены проблемные зоны, затрудняющие реализацию модели и негативно влияющие на результаты опытно-экспериментальной деятельности: неудовлетворительные материально-технические условия в школах (отсутствие необходимого технического обеспечения, недостаточное оснащение предметно-пространственной среды, затрудняющее процесс взаимодействия обучающихся в малых группах, педагога и малых групп); со стороны педагогической среды — недостаточная компетентность и инертность учителей в применении групповых форм учебно-познавательной деятельности, ориентация в обучении на достижение предметных результатов, в том числе, в процессе организации группового взаимодействия; со стороны социальной среды — влияние окружения, выходящего далеко за рамки образовательной школьной среды — макросреды, не поддающейся или тяжело поддающейся педагогическому влиянию.

К перспективной зоне реализации модели относим диссеминацию опыта (семинары, вебинары, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, электронные образовательные ресурсы), полученного в ходе опытно-экспериментальной деятельности, который помогает педагогам осмыслить потенциал группового взаимодействия обучающихся в достижении образовательных результатов (социально-личностных и метапредметных) и успешно овладеть технологией эффективной организации взаимодействия в малых группах на основе дифференцированного подхода.

Дальнейшее направление исследования будет ориентировано на изучение «социального компонента школьной среды» с помощью «методики экспертизы взаимоотношений членов образовательного процесса», «методики диагностики организационной культуры педагогического коллектива» (В.А. Ясвин), позволяющих изучить особенности педагогов как участников педагогического взаимодействия и определить имеющиеся проблемы, которые влияют на организацию учебной деятельности и выстраивание отношений между участниками обучения; поиск путей решения выявленных проблем возможностями системы дополнительного профессионального образования.

**В заключении** подведены итоги теоретико-экспериментального исследования, которые подтвердили верность исходной гипотезы и позволили сделать следующие выводы:

- 1) организация взаимодействия обучающихся в малых группах, ориентированная на социально-педагогические типологические характеристики обучающихся и малых групп, является важным условием эффективного формирования компетенции сотрудничества учащихся как умения социального взаимодействия в процессе обучения и реальной деятельности;
- 2) дифференцированный подход рассматривается как основа для организации взаимодействия обучающихся в малых группах и представляет собой способ организации совместной деятельности педагога и малых групп,

- основаниями которого выступают типологические социально-педагогические особенности обучающихся и малых групп; образовательным эффектом его применения является формирование компетенции социального взаимодействия учащихся с другими людьми, а именно компетенции сотрудничества;
- 3) педагогическим оценочным инструментарием компетенции сотрудничества обучающихся выступает апробированная авторская методика оценки уровней сформированности компетенции сотрудничества (недостаточный, допустимый, оптимальный, высокий), выстроенная на основе уточнения и конкретизации понятия «компетенция сотрудничества обучающихся» и его содержания; в итоге критериями оценки компетенции послужили мотивационно-знаниевый, коммуникативный, регулятивно-деятельностный, отношенческий компоненты и соответствующие им показатели-действия;
  - 4) малая группа рассматривается как среда, которая является условием социального развития обучающихся как ее членов; полнота внутригрупповых возможностей зависит от уровня сформированности малой группы (начальный, средний, высокий), определяемого с помощью педагогического диагностического инструмента, разработанного на основании выделенных социально-педагогических характеристик группового взаимодействия (единство цели и ценностей, взаимная зависимость, отношения, самоорганизация, ответственность, нормы и правила взаимодействия, групповые социальные роли и функции, групповой эффект), которые выступают критериями уровня оценивания малых групп;
  - 5) модель взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода структурируется таким образом: целеполагающий компонент; содержательный компонент (характеристика оснований, содержания и методов); процессуально-технологический компонент (педагогические сценарии и соответствующее методическое обеспечение педагогического процесса); результативный компонент (оценочно-диагностические процедуры и инструментарий уровневой оценки субъектов совместной деятельности на основании соответствующих социально-педагогических критериев и показателей);
  - 6) сравнительный анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной деятельности по апробации новой модели с помощью применения диагностических методик, показал эффективность использованных педагогических сценариев («развернутого» и «свернутого» вариантов) и соответствующего методического обеспечения педагогического процесса (рамочная программа-модуль для внеурочной деятельности «Учимся сотрудничать»; дифференцированное содержание элементов обучения и организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель — разноуровневые малые группы»);

- 7) результаты опытно-экспериментальной деятельности, а именно, полученная динамика сформированности компетенции сотрудничества обучающихся, связаны не только с образовательной средой — педагогическим процессом и воздействием (психолого-педагогической и методической компетентностью учителей), но и с социальной средой — социальным статусом семьи, влиянием социального окружения — макросреды;
- 8) эмпирическая деятельность по организации взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода послужила инновационным опытом, способствующим развитию в учителях исследовательских и методических компетенций, которые особенно важны в период обновления системы образования; данный передовой опыт реализуется в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников в форме курсов повышения квалификации, семинаров и вебинаров, а также представлен учебно-методическими разработками в электронной образовательной среде;
- 9) направление нашего дальнейшего исследования будет ориентировано на изучение коммуникативных компетенций педагогов как участников совместной деятельности; определение педагогических проблем, влияющих на организацию взаимодействия и выстраивание отношений между субъектами обучения; поиск путей решения выявленных проблем возможностями системы дополнительного профессионального образования.

Основные положения исследования отражены в следующих публикациях:

**а) научные статьи в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений кандидатской диссертации:**

1. Луговая, Т.В. Организация учебного сотрудничества при обучении биологии / Т.В. Луговая // Биология в школе. — 2013. — № 9. — С.64-72 (0,6 п.л.).
2. Луговая, Т.В. Взаимодействие в обучении: от традиционной группы к группе сотрудничества / Т.В. Луговая // Биология в школе. — 2014. — № 3. — С. 48-54 (0,4 п.л.).
3. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество в малых группах разного уровня развития / Т.В. Луговая // Биология в школе. — 2015. — № 3. — С. 10-20 (0,7 п.л.).
4. Луговая, Т.В. Социально-ориентированный подход к организации взаимодействия обучающихся в малых группах / Т.В. Луговая // Социальная педагогика в России. — 2017. — №4 — С.48-52 (0,3 п.л.).
5. Луговая, Т.В. Условия формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе / Т.В. Луговая // Педагогический журнал. — 2019. — Т. 9. №4А. — С. 95-103 (0,6 п.л.).

**б) научные статьи в периодических изданиях, журналах, сборниках и материалах научно-практических конференций:**

6. Луговая, Т.В. К вопросу развития коммуникативной компетентности подростков / Т.В. Луговая // Коррекционно-развивающее образование. — 2012. — № 4. — С.18-26 (0,5 п.л.).
7. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество как условие развития коммуникативной компетентности подростков / Т.В. Луговая // Образование и наука без границ: материалы VIII международной научно-практической конференции (07-15 декабря 2012 г.). — *Przemyśl Nauka i studia*, 2012. — С.59-64 (0,3 п.л.).
8. Луговая, Т.В. Методика педагогической диагностики готовности подростков к учебному сотрудничеству / Т.В. Луговая // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: Материалы IV международной научно-практической конференции (27 февраля 2013 г.): Сборник научных трудов / Под науч. ред. д. пед. н., проф. С.П. Акутина. — М.: Издательство «Спутник+», 2013. — С.62-69 (0,5 п.л.).
9. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество: содержание и особенности организации / Т.В. Луговая // Труды XVII Международного Форума по проблемам науки, техники и образования. / Под редакцией В.А. Малинникова, В.В. Вишневого. — М.: Академия наук о Земле, 2013. — С.8-10 (0,25 п.л.).
10. Луговая, Т.В. Критериально-уровневый комплекс определения готовности к учебному сотрудничеству / Т.В. Луговая // Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 ноября 2013 г. Мин-во обр. и науки — М.: «АР-Консалт», 2013. — С.26-32 (0,5 п.л.).
11. Луговая, Т.В. Личностное развитие и социализация школьников / Т.В. Луговая // Социальная педагогика. — 2014. — №5. — С. 21-30 (0,6 п.л.).
12. Луговая, Т.В. Организация учебного сотрудничества: технологический аспект / Т.В. Луговая // Коррекционно-развивающее образование. — 2014. — №4. — С. 3-11 (0,5 п.л.).
13. Луговая, Т.В. Социализация и воспитание в условиях учебного сотрудничества / Т.В. Луговая // Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: Материалы III международной научно-практической конференции (16 апреля 2015 г.) / Отв. ред. Т.А. Семенова. — М.: Издательство «Спутник+», 2015. — С.116-118 (0,2 п.л.).
14. Луговая, Т.В. К вопросу организации учебного сотрудничества: малые группы разного уровня развития / Т.В. Луговая // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Сб. ст. по материалам в L-LI

- Международной научно-практической конференции. — №3-4(50). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. — С. 51-56 (0,4 п.л.).
15. Луговая, Т.В. Социально ориентированный подход к организации учебного сотрудничества / Т.В. Луговая // Новая наука: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (04 сентября 2015 г., г. Стерлитамак). — Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. — С.48-50 (0,6 п.л.).
  16. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество в школе: организационный аспект / Т.В. Луговая // Весенние научные чтения: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 г., г. Киев). — К.: Центр научных публикаций, 2016. — С. 154-158 (0,3 п.л.).
  17. Луговая, Т.В. Групповая деятельность как форма социально-ориентированного учебного сотрудничества / Т.В. Луговая // Обучение и воспитание: методики и практика 2016/2017 учебного года: сборник материалов XXIX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. — С.14-20 (0,5 п.л.).
  18. Луговая, Т.В. Организация учебного сотрудничества в малых группах: принцип дифференциации / Т.В. Луговая // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3(9). — С. 34-38 (0,3 п.л.).
  19. Луговая, Т.В. Проблема достижения учебного сотрудничества обучающихся в системе дополнительного профессионального образования педагогов / Т.В. Луговая. // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. — М.: АСОУ, 2016. — С. 515-523 (0,55 п.л.).
  20. Луговая, Т.В. Педагогические условия организации учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности / Т.В. Луговая // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. — М.: АСОУ, 2016. — С. 1646-1650 (0,3 п.л.).
  21. Луговая, Т.В. Педагогическое проектирование учебного сотрудничества / Т.В. Луговая, М.П. Нечаев // Известия АСОУ: научный ежегодник. — 2017 (5). — М.: АСОУ, 2018. — С. 55-61 (0,5 п.л. авторский вклад 0,3 п.л.).

**в) учебно-методические пособия:**

22. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество: содержание и технология организации: учебно-методическое пособие / Т.В. Луговая. — М.: УЦ «Перспектива», 2015. — 112 с (7 п.л.).
23. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество в малых группах: дифференцированный подход к организации: учебно-методическое пособие / Т.В. Луговая. — М.: УЦ «Перспектива», 2018. — 95 с (5,75 п.л.).