

# Принципы и формы организации совместной учебной деятельности

Н. И. Поливанова,  
кандидат психологических наук;

И. В. Ривина,  
кандидат психологических наук

Согласно концепции Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется социальными формами общения. Высшие психические функции ребенка имеют свой генез в совместной деятельности, в процессе взаимодействия участников кооперации. Таким образом, общее направление развития заключается в движении от социального к индивидуальному. С этой точки зрения, совместная деятельность рассматривается как необходимый этап и внутренний механизм индивидуально осуществляемой деятельности. Коллективное действие, по сравнению с индивидуальным, обнаруживает существенно иные возможности, обладает особым содержанием и характерной формой. Л. С. Выготский придавал большое значение взаимодействию ребенка со взрослым как носителем социальных и культурных образцов поведения. В психологических исследованиях, продолжающих традиции культурно-исторической теории, также изучается специфика форм кооперации ребенка со сверстниками, которая не просто усиливает эффект кооперации со взрослым, а воздействует на процесс интериоризации иначе. Так, показано, что помощи взрослого недостаточно для интериоризации некоторых учебных действий (например, контроля и оценки). Для их формирования необходимо также совместное действие со сверстниками, относительно автономное от взаимодействия со взрослыми и как бы «уравнивающие» права субъектов в процессе совместной работы.

В настоящее время накоплена огромная литература, посвященная проблемам совместной деятельности. Исследования, которые проводятся в рамках общей и социальной психологии, ориентированы прежде всего на взаимодействие взрослых в процессе групповой работы, а совместная деятельность рассматривается в основном как фактор эффективности при решении задач.

В педагогической психологии акцент делается на представлении о происхождении внутренних форм учебной деятельности из развернутых форм совместной работы взрослого и учащихся, самих учащихся. В этих работах ставится задача специальной организации совместной деятельности детей с целью формирования когнитивных и личностных структур, а также усвоения учебных действий. В совместной деятельности достигается усвоение понятий различных школьных предметов, отрабатываются такие учебные действия, как моделирование, контроль, оценка. Установлено, что только специальная организация совместной деятельности детей со взрослым и друг с другом приводит к перестройке мотивационной сферы участников, формированию рефлексивного компонента овладению учащимися новыми способами действия.

Среди всего многообразия подходов выделим три, на наш взгляд наиболее эффективных, принципа организации совместной деятельности которые можно условно назвать:

- 1) принцип «индивидуальных вкладов»;
- 2) «позиционный» принцип;
- 3) принцип «содержательного распределения действий».

### **Принцип «индивидуальных вкладов» в организации совместной деятельности**

Подход разрабатывается преимущественно в рамках общей и социальной психологии. Главной целью изучения является исследование эффективности совместного решения проблем по сравнению с индивидуальным. При этом содержательная сторона организации совместной деятельности отодвигается на задний план.

Исходным тезисом данного направления является утверждение, что эффективность совместной деятельности и возникающие в ней взаимоотношения предопределены индивидуальными особенностями включенных в групповую работу участников. Методически оно реализуется в правильном подборе качественного и количественного состава группы, совместно решающей определенную задачу. Учитываются главным образом интеллектуальные и личностные особенности членов группы [3, 8, 13]. Для определения эффективности используются как индивидуальные показатели: общительность, самостоятельность, умение встать на точку зрения другого человека, склонность к творческой работе, уровень знаний, так и интерактивные: характер межличностных отношений, уровень социально-психологической зрелости группы [11].

Анализ работ, выполненных в рамках этого организационного принципа, показывает, что часто наблюдаемая большая эффективность совместного решения проблем по сравнению с индивидуальным объясняется простым суммированием, наложением и дополнением усилий индивидуально не справляющихся участников. Результаты, полученные в русле этого направления, учитываются при исследовании совместной учебной деятельности школьников (Х. Й. Лийметс, 1975; В. К. Дьяченко, 1983), однако комплектование групп происходит либо стихийно, либо со значительными трудностями, связанными с необходимостью основательного предварительного обследования их участников.

### **«Позиционный» принцип организации совместной деятельности**

Этот принцип широко применяется как в общей, так и в возрастной психологии. Совместная деятельность при этом основывается на выявлении и столкновении различных позиций учащих, их взглядов на один и тот же объект при групповой работе. Эффективность достигается благодаря тому, что разброс точек зрения неизбежно приводит к их сопоставлению и обсуждению для выбора наиболее правильной, а это, в свою очередь, позволяет более точно понять содержание и характер решаемой задачи.

В соответствии с особенностями возрастного развития младших школьников у них слабо представлена способность встать на точку зрения другого человека. В общении с учителем эта способность формируется недостаточно, так как мнение учительское ребенок принимает безоговорочно. Общение же со сверстниками приводит к явному или скрытому конфликту позиций детей. Это позволяет им обнаружить сам факт существования другой точки зрения на одно и то же явление. Таким образом, одним из объяснительных механизмов эффекта групповой работы стала идея конструктивного конфликта. Разрешение такого конфликта в группе способствует не только обнаружению оптимальных стратегий решения задач, но и формированию уважительного отношения, к другим точкам зрения. Из этого следует прикладной вывод о необходимости строить учебное сотрудничество в группах так, чтобы про-

воцировать когнитивный конфликт. При этом распределение разных позиций между учащимися и обмен ими в ходе учебной работы формируют умение рассматривать собственное действие как бы «со стороны», глазами другого человека. Это приводит к коррекции сложившейся у ребенка точки зрения, она уточняется и обогащается. Одновременно успешно формируются действия оценки и контроля, важные для учебной деятельности и являющиеся условием развития у детей умения понимать желания, интересы и стремления сверстников.

Позиционный подход разрабатывается преимущественно Женевской школой, основанной Ж. Пиаже, который считал, что кооперация со сверстниками способствует разрушению детского эгоцентризма и влияет на развитие его когнитивной и коммуникативной сфер. Как правило, в исследованиях школы Ж. Пиаже эксперимент строится по следующей схеме: в предварительном тесте выявляется исходный уровень когнитивного развития детей. При этом в группу подбирают детей, изначально имеющих разные точки зрения по отношению к решаемой задаче. Различие точек зрения может быть обусловлено как несовпадением исходных интеллектуальных уровней детей, так и разбросом мнений у детей, имеющих один и тот же уровень развития. После групповой работы проводится посттест, оценивающий изменения в качестве интеллектуальных операций участников.

В рамках этих исследований изучаются также оптимальные способы организации совместной деятельности. Так, А.-Н. Перре-Клермо [10] рассматривает социальные и когнитивные процессы как взаимообуславливающие и дополняющие друг друга. В связи с этим она считает необходимыми как специальную организацию социальных взаимодействий, так и специальный подбор участников группы с учетом их интеллектуальных уровней. Обнаружено, что эффективность совместной деятельности зависит не столько от способности группы выбрать точку зрения, принимаемую большинством участников, сколько от умения упорядочить и скоординировать высказанные предложения. Дети сравнивают свои мнения, и при обмене ими в группе возникает когнитивный конфликт. Разрешая его, они в процессе выработки единства координируют разные точки зрения, что и приводит к развитию интеллекта в ходе интериоризации этого согласования. В результате развивающее воздействие оказывается на ребенка не только с более низким уровнем развития, но и с более высоким.

Наиболее общими причинами познавательных конфликтов являются противоречия:

- 1) между имеющейся у ребенка моделью знаний и получаемыми в деятельности фактами;
- 2) между моделями изучаемого объекта, построенными участниками деятельности в соответствии с их уровнями знаний;
- 3) между успешностью применения ребенком сформированного представления в одних ситуациях и его ошибочностью в других.

В этой психологической школе при организации методических ситуаций взаимодействия, как правило, детей делят на небольшие группы, которые должны попытаться найти единое для всех решение задачи. Учитель дает начальные условия задачи, распределяет функции учеников, обсуждает вместе с ними найденные решения, дает недостающую информацию. Дидактическая эффективность такой совместной работы является достаточно высокой. Однако многое остается пока не вполне ясным: в какой момент следует предлагать проблемные ситуации, ставящие под сомнение правильность тех или иных знаний, как точно выявить препятствия и управлять взаимодействием учеников?

Особую группу работ составляют исследования Д. Б. Эльконина и его школы, в которых позиция задается через действие ребенка в условных предполагаемых обстоятельствах. Взрослый так строит действие дошкольника, что тот получает возможность рассмотреть за-

дачу с различных ролевых позиций, что помогает ребенку увидеть объект более системно, во всем многообразии его элементов (Д. Б. Эльконин, 1978).

В российских психологических исследованиях также широко используется позиционный принцип организации учебного взаимодействия детей для формирования понятий, определенных интеллектуальных структур и учебных действий. Так, в работах Г. А. Цукерман плодотворно изучается сотрудничество в его интерпсихической форме и прослеживается влияние этого фактора на единый процесс формирования учебной деятельности. По мнению автора, кооперация со сверстниками оказывается промежуточным звеном формирования действия между его началом, когда ребенок может действовать только с помощью взрослого, и его концом, когда он начинает действовать полностью самостоятельно. Детская кооперация помещается в области «полусамостоятельности», в которой помощь взрослого не только не обязательна, но порой и вредна, так как она немедленно берет на себя рефлексивную часть работы. Это происходит без ведома ребенка, но это неизбежно. Именно в области полусамостоятельности ребенку помогает сверстник.

Педагогический вывод из этих обстоятельств прост: необходимо построение такого учебного взаимодействия, которое бы включало обе формы кооперации — и равноправное взаимодействие самих учеников, и сотрудничество ребенка с учителем (Г. А. Цукерман, 1985).

В качестве одной из эффективных групповых форм кооперации предлагается использовать групповую и общеклассную дискуссии. Г. А. Цукерман, строя учебное сотрудничество сверстников, организует его таким образом, чтобы стороны понятийного противоречия были представлены группе как предметные разные позиции участников совместной работы. И эти разные позиции следует координировать. Поэтому все методы, с помощью которых организуется взаимодействие с классом, направлены на то, чтобы поляризовать класс на группы, занимающие разные позиции, и создать необходимость координации высказанных точек зрения через анализ их исходных оснований (требуется большая изобретательность в задании самых разных оснований для выявления позиций детей, причем основания должны выделяться таким образом, чтобы при их обсуждении дети незаметно для себя усваивали отдельные элементы учебной деятельности). Такая же организация предполагается и в группе «взрослый — ребенок», и в группе «ребенок — ребенок». В обоих типах групповой работы дети должны инициативно взаимодействовать, а не имитировать активность, подражая действиям партнера.

В своей работе Г. А. Цукерман использует следующие позиционные выводы соорганизации действий детей по освоению понятий:

1. Персонифицируются разные стороны понятия или способы действия в ролях, которые должны определенным образом чередоваться («если действуешь ты, то я не действую?»). Например: «я — ударный слог, ты — безударный, и мы должны определенным образом чередоваться». О каждом действии дети должны договариваться, и основой договора становится общая слогуударная схема.
2. Все участники владеют целым, и в ходе спора каждый из них доказывает свою правоту. После того как каждый ребенок выстроит свою предметную схему, дети пытаются совместными усилиями создать общую схему, одинаковую для всех (дискуссия, спор).
3. Действия партнеров взаимозависимы, так как взрослый в отношении между детьми вносит отношения понятий либо учебных действий. Например, один ребенок должен построить слогуударную или звуковую схему слова, а другой — выбрать по этой схеме подходящее слово (Г. А. Цукерман, 1992).

С помощью таких типов организации учебной совместности автор добивается усвоения детьми, с одной стороны, учебных схем как средства согласования действий, с другой —

социальных норм взаимодействия, которые позволяют им содержательно разрешать противоречия.

В ином варианте организации позиционного взаимодействия (С. Ю. Курганов, 1989) уроки строятся так, чтобы дети были равноправными собеседниками с учителем. Для этого предметом обучения избираются ситуации, не имеющие однозначного решения. Учитель-собеседник ставит учебную задачу как личную позицию, которая нарушает привычный образ мышления ученика. Сам урок организуется как урок-диалог и строится так, чтобы изучаемое научное понятие рассматривалось как диалог различных исторически существовавших культур (античной, средневековой, нововременной, современной). Учащиеся и учитель занимают позиции представителей различных культур. В споре каждый нащупывает свой собственный взгляд на мир, свое понимание обсуждаемого понятия.

Проведение таких уроков-диалогов требует достаточно высокого искусства от учителя и имеет свою специфику в зависимости от предмета изучения и возраста учащихся. Если учителю удастся хорошо выступить в образе собеседника, мыслящего иначе, чем ребенок, то уроки-диалоги проходят остро и продуктивно.

Рассмотренные исследования позиционного распределения совместной деятельности показывают, что для организации учебной кооперации наиболее продуктивным является тип объединения учащихся, ориентированный на сотрудничество. Раскрытие цели этого сотрудничества и позволяет понять психологическую функцию кооперации как формы происхождения полноценных актов учебной деятельности.

Однако исследования, проведенные в рамках позиционного подхода, касаются в основном характера взаимоотношений внутри совместной деятельности детей и способов ее организации, само же совместное действие и его роль в возникновении новых видов деятельности у детей в логике этого подхода специально не рассматривается.

## **Содержательный принцип организации учебной совместности**

Психологической основой этого подхода является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действия учащихся, а также специальных моделей организации совместной деятельности. Эти модели позволяют детям понять связь между действиями с познаваемым объектом и его существенными свойствами. Для этого учитель задает начальные действия и операции, выполнение которых лежит в основе выделения принципа построения изучаемого объекта (исходного отношения). Затем начальные действия распределяются между участниками групповой работы так, что каждый из них может осуществлять только свое действие. В ходе выполнения предложенных заданий учащиеся имеют возможность обмениваться действиями и, таким образом, осваивать различные начальные действия и способы преобразования объекта. Это означает, что в таком учебном процессе каждое действие ребенка оказывается двунаправленным — на предмет усвоения и на других участников [17].

В одних случаях предметом усвоения становятся сами учебные действия, и тогда разделение деятельности между учащимися направлено на отработку конкретного учебного действия или совокупности действий (моделирования, контроля, оценки). Подобная схема кооперации, как мы уже описали выше, используется и в наиболее эффективных формах позиционного подхода, основанных на выделении содержательных позиций. Например, в парной работе один из участников моделирует некоторую предметную действительность, опираясь на ее существенные свойства и связи, а второй реализует полученную модель на конкретном предметном материале. Так, в экспериментальной программе по русскому языку для младших школьников два ребенка должны, не произнося ни слова, договориться между собой, в какую страну (из представленных учителем на выбор) они едут. Для выполнения задания один из них должен нарисовать ударную (фонетическую) схему слова — на-

звания страны, а другой — по предъявленной схеме найти искомую страну. После этого учащиеся меняются действиями. Или в рамках той же программы при отработке действий контроля и оценки один ребенок выступает в качестве контролера и оценщика деятельности другого [21].

В другой экспериментальной программе [5] на материале физики организовывалась специальная компьютерная среда, включающая систему развивающихся ситуаций, в которых создавались условия для порождения знаковой модели предметного содержания в виде определенных средств кодирования сообщений партнеров друг другу. Таким образом, основные модели исследуемого объекта и действия с ним вводятся самими детьми. И свое взаимодействие участники группы основывают на этой совместно формируемой предметной модели физической ситуации, и эту же модель они вынуждены использовать как средство коммуникации друг с другом. Совершенствуя модель как коммуникативное средство, учащиеся добиваются ее углубления и с точки зрения понятийного физического содержания.

Созданный блок учебных компьютерных программ представляет собой систему развивающихся учебно-игровых ситуаций на материале кинематики. Игровая цель для группы из двух учащихся состоит в том, чтобы совместно «вывести» вертолет в нужную точку моря и доставить груз точно на корабль. Каждый выполняет свою часть работы за отдельным дисплеем. Один из партнеров («локатор») должен следить за перемещением корабля на экране монитора и сообщить управляющему вертолетом партнеру («летчику») схему (модель) положения корабля. Задача второго («летчика») — попасть в нужную точку и доставить груз на корабль. Учащиеся не могут общаться непосредственно и для обмена сообщениями используют «компьютерную почту». При такой ориентации совместной деятельности становление учебной коммуникации и преобразование игрового действия в учебно-познавательное проходит ряд этапов. На первом этапе партнеры стремятся совместно определить форму сообщения, понятную для каждого из них и одновременно адекватно описывающую физическую предметность. На втором этапе дети стараются более емко кодировать сообщения и разрабатывают средства максимально точной фиксации необходимых для решения задачи характеристик предметности. На третьем этапе каждый из участников овладевает фиксированным в коммуникативной модели новым отношением, соответствующим сути изменяющейся целостной предметной ситуации. И наконец, на заключительном этапе взаимодействия коммуникативная модель углубляется настолько, что позволяет учащимся переходить от одной целостной системы отсчета к другим, иначе структурирующим предметную ситуацию.

Сопоставление результатов пре- и постдиагностики показало эффективность этой формы организации учебной совместности в развитии у детей способов решения учебно-познавательных задач. А постепенная интериоризация распределенных действий приводит к формированию учебных действий и обобщенных способов решения учебных задач у каждого из партнеров. Основная специфика такого рода разделения деятельности заключается, на наш взгляд, в том, что оно позволяет каждому из участников производить «интериоризацию» исследуемых понятий и их «экстериоризацию» в конкретных условиях изменяющихся ситуаций: один из участников переводит предметную ситуацию в знаково-символическую модель конкретного состояния предметной среды, другой выполняет обратный переход — на основе этой модели восстанавливает особенности предметной ситуации. В таком взаимно направленном процессе решения усложняющихся задач участники вынуждены также анализировать свойства выработанной модели, преобразовывать ее и способ соответствующего ей действия в измененных условиях. Апробация такой формы содержательной организации сотрудничества показала ее адекватность формированию не только учебного действия моделирования, но и когнитивных стратегий решения высокого уровня, средств знаковой коммуникации и взаимопонимания участников совместной деятельности.

Наиболее типичной для содержательного принципа распределения совместной деятельности, на наш взгляд, является форма организации взаимодействия, в которой разделению между участниками подлежит само усваиваемое понятие, точнее — конституирующее его исходное отношение. Осуществляется такое распределение с помощью распределения между членами группы тех структурных элементов выполняемой деятельности, которые соответствуют исходному отношению и могут быть операционализированы. Логико-предметный анализ объекта, подлежащего усвоению, позволяет выделить эти структурные элементы и определить тот обобщенный способ, которым решается весь класс данных задач. Затем необходимо выявить и спроектировать такие формы организации выделенных деятельностных структур, которые адекватны содержательно-обобщенному способу, и наметить возможные варианты распределения между участниками группы операциональных или предметных элементов обобщенного способа действия. Организуя совместную деятельность группы и предлагая соответствующие средства ее реализации, учитель фактически проектирует необходимые способы согласования и координирования индивидуальных действий участников, а именно те, которые приводят к стимулированию учебной деятельности учащихся (рефлексивный анализ, планирование, моделирование, контроль) и их психического развития.

В работах, проведенных В. В. Рубцовым и выполненных под его руководством, показано, что решающая роль в данном случае принадлежит построению участниками самой формы организации совместной деятельности и ее адекватности общему способу решения данного класса задач [15, 1]. Основными факторами эффективной организации при указанном подходе являются предметно-содержательное распределение и обмен действиями между участниками, применение графических и знаковых моделей в качестве средств организации групповой работы, введение в ситуацию содержательного конфликта.

Приведем пример совместной деятельности, направленной на усвоение мультипликационных отношений детьми 7—9 лет по методике «Весы» [7]. Двое участников должны совместно уравновесить весы, которые представляют собой круг на штативе с подвижными грузами (центр круга является одновременно и центром равновесия весов). По диаметру нанесена шкала с делениями. Уравновесить весы можно, прибавляя (убавляя) количество грузов или перемещая их по шкале. Для правильного решения дети должны учитывать взаимосвязь между весом и его удаленностью от центра тяжести. Именно эти факторы и распределялись между двумя участниками: один ребенок мог перемещать грузы по шкале, но не имел права менять их количество; другой, наоборот, имел возможность увеличивать или уменьшать количество грузов, но не мог передвигать их. Такое распределение предполагает объединение партнеров и координацию их операций для успешного решения. При решении последовательных задач производится обмен операциями: тот ребенок, который отвечал за грузы, теперь отвечает за расстояния между центром тяжести и местоположением грузов, и наоборот.

Регламентированное таким образом распределение и обмен в совместной деятельности направлены на выделение партнерами схемы действия и ее развития к общему способу. Способность к развитию схемы действия в различных вариациях заданий характеризует интеллектуальное развитие учащихся. Оно проявляется в таких показателях эффективности совместного действия, как: а) умение в сложном совместном действии координировать индивидуальные операции соответственно планируемым преобразованиям заданной предметности; б) умение сохранять способ выделенной координации индивидуальных операций в новых условиях; в) умение перестроить способ координации в изменившихся предметных условиях.

Следует заметить, что хотя распределение и обмен действиями содержат мощную рефлексивную интенцию для участников совместной работы, тем не менее, у них могут сложиться самые разные типы ориентации в ситуации и способы действия, а не только предметно-

содержательные и обобщенные. Поэтому используются дополнительные факторы, повышающие эффективность совместной учебной деятельности. В частности, осуществляется ввод (и поощряется создание самими учащимися) различных средств моделирования изучаемого объекта и алгоритма действий. Кроме того, создаются ситуации содержательного конфликта, который, в отличие от позиционного (конфликт «точек зрения»), основан на различных моментах самого совместного действия: анализе и выборе подлежащих преобразованию элементов предметной структуры; оценке планируемого преобразования и адекватности его реализации; сопоставлении эффективности различных способов осуществления совместного действия. Разрешение содержательных конфликтов, в отличие от личностных, имеет достаточно сдержанное эмоциональное выражение и одновременно рефлексивную направленность. Дети заинтересованно обращаются к опробованию каждого из спорных вариантов, проверке соответствия осуществляемой кооперации предварительно сформулированному способу решения и соотношению реализуемой схемы координации с ранее выделенной и зафиксированной самими участниками схемой действия в однотипной ситуации [22, 14].

Примером организации обучения детей в описанных формах коллективно-распределенной деятельности может служить учебная программа по физике, осуществлявшаяся в условиях непосредственного экспериментирования учащихся при выполнении ими лабораторных работ [15]. Совместная деятельность школьников базируется на следующих основных моментах:

1. Совместно работают взрослый и несколько групп детей. Их работа состоит в практическом решении предметных задач.
2. Занимаясь в группе, школьники выполняют особые учебные действия, которые направлены на выяснение условий организации совместной работы, фиксирование ее хода в специальных учебных журналах, обсуждение полученных группой результатов. Учебная работа включает также обмен журналами между группами, взаимное обсуждение заданий, взаимные задания групп друг другу.
3. Учитель организует совместное действие детей как внутри каждой группы, так и между группами. Он не демонстрирует образцы изучаемого предмета, а направляет учащихся на его изучение, организуя на уроке специфические учебные ситуации,
4. Применяются графические и знаковые модели — схемы деятельности и схемы продуктов этой деятельности, которые фиксируются в учебных журналах. Обмен такими схемами позволяет поставить школьников перед необходимостью воспроизводить способы решения предметных задач в зависимости от полученного продукта и наоборот.

Учащиеся с большим удовольствием включаются в такую групповую исследовательскую работу. Они активно дискутируют при обсуждении способов решения и их правильной фиксации в журнале. Каждый стремится обосновать свой и оценить другой способ действия для доказательства его правомерности. Перед учителем ставится много вопросов по поводу содержательности способов действия членов групп и адекватности избираемых ими средств организации совместной работы. Оценка индивидуальных действий диктуется уже не только собственным эффектом каждого из них, но и увязывается с целостной последовательностью действий всех участников группы.

Пройдя курс экспериментального обучения, школьники фактически освоили способ группового исследования предметной ситуации. Они могли использовать его и при решении других физических задач, выполняя новые физические опыты. Согласно полученным данным, такой способ группового решения задач сохранился у большинства учащихся до конца школьного обучения.



Эта форма организации экспериментирования способствует выработке эффективного способа мышления у большинства учащихся экспериментальных классов. Он заключается в способности увидеть в составе условий новой физической задачи необходимую систему предметных преобразований и распределить ее между участниками. Наличие такого умения у группы детей характеризует ее возможности саморегулироваться и управлять своей деятельностью по решению задач. Кроме того, дети могут моделировать схемы своей деятельности. Это позволяет им планировать совместную работу. Оказалось, что план кооперации приобретает для ребенка особую функцию связывания целенаправленной организации совместного действия с практическим решением собственно предметной задачи. Кроме того, в этом типе кооперации рассмотрение своего и другого действий осуществляется с точки зрения их места по отношению к общей цели и возможности их взаимных согласований. На наш взгляд, именно умение согласовывать свои действия с действиями других и умение развернуть общение и взаимное сотрудничество можно рассматривать как важнейшие показатели психического развития детей.

В завершение важно отметить общие положения, которые следует учитывать при организации совместной учебной деятельности детей.

1. Особо организованная совместная деятельность, понимаемая как форма познавательного действия, в качестве своих составляющих включает:

- распределение начальных действий и операций;
- обмен действиями; взаимопонимание;
- коммуникацию; планирование и рефлексю.

2. Главным для порождения познавательного действия является обеспечение рефлексивно-содержательного анализа участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий).

3. Распределение индивидуальных действий и их обмен в совместном действии должны основываться на опосредствовании предметного содержания объекта способом его построения. В этом случае следует обеспечить возможность реализовать заданный предметный образец посредством координации действий участников и построения особых знаковых средств моделирования целостной деятельности.

4. Эффективно организованная совместная учебная деятельность приводит к развитию учащегося, проявляющемуся:

- в изменении отношения ребенка в возникающей общности со взрослым или другим ребенком, заключающемся в возникновении делового сотрудничества и предметно-содержательного общения;
- в появлении общих целей деятельности, направленных на реализацию и преобразование самих способов и средств взаимодействия;
- в развитии символической функции у ребенка, выраженном в формировании особых знаковых объектов;
- в развитии процессов взаимопонимания и коммуникации, характеризующемся преодолением эгоцентризма собственного действия и формированием умений к содействию и сотрудничеству.

## Литература

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4.

2. *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети! М., 1980.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1980.
4. *Давыдов В. В., Варданян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
5. *Крицкий А. Г.* Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1.
6. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
7. *Мартин Л., Рубцов В. В.* Динамика коллективных взаимодействий и их роль в развитии понимания у детей // Познание и общение. М., 1988.
8. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.
9. *Обозов Н. Н.* Психологические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблемы общения в психологии. М., 1991.
10. *Перре-Клермо А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
11. *Петровский А. В.* Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.
12. *Поливанова Н. И.* Способы взаимодействия как показатель поиска решения учебной задачи // Гл. в кн.: Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
13. *Пономарев Я. А.* Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М., 1981.
14. *Ривина И. В.* Факторы, влияющие на эффективность совместной деятельности // Гл. в кн.: Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
15. *Рубцов В. В.* Кооперация как характеристика групповых способов решения учебной задачи // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983.
16. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1983.
17. *Рубцов В. В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3.
18. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3.
19. *Цукерман Г. А.* Коллективно-распределенная форма решения учебных задач // Новые исследования в психологии. Вып. 2. М., 1983.
20. *Цукерман Г. А.* Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983.
21. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. докт. дис. М., 1992.
22. *Polivanova N.* Particularites de la solution d'un probleme combinatoire par des eleves en situation de cooperation // Apres Vigotski et Piaget. DeBoeck Universite, Bruxelles, 1991.
23. *Rivina I.* L'Organisation des activites. De Boek Universite, Bruxelles, 1991.