

ЯВЛЕНИЕ И ЕГО ФУНКЦИИ

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А. А. Гудзовская

На материале отечественных и зарубежных публикаций обсуждаются проблемы условий развития социальной одаренности. Предлагается выделять два вида коллективных действий: свободную кооперацию и совместную деятельность.

Приводятся результаты двух этапов эмпирического исследования. На первом этапе проверялась гипотеза об эффективности социального развития при обучении по программе развивающего обучения Л. В. Занкова. в исследовании приняли участие 50 учащихся, оканчивающих первый год обучения. Первоклассники из экспериментальной группы в ситуации необходимого взаимодействия продемонстрировали более развитые навыки к совместным действиям как со взрослым (педагогом), так и со сверстниками. Второй этап исследования позволил оценить возможности совместной деятельности, организованной в рамках развивающей системы Л. В. Занкова, в развитии социальных способностей. Дети, овладевшие совместной деятельностью с педагогами и сверстниками, имеют более широкие представления о социальной сфере жизнедеятельности по сравнению с детьми, занимающимися по традиционной системе обучения. Их представления о себе как человеке опережают традиционное развитие, включают понятия о смысле жизни, о значимых человеческих свойствах, их речь чаще имеет авторскую позицию по сравнению со сверстниками.

Ключевые слова: социальная одаренность, социальная компетентность, коллективные действия, совместная деятельность, развивающее обучение.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 15-06-10726 (а).

Последние десятилетия в мировой науке ведутся поиски психолого-педагогических и социальных условий, способствующих развитию детской одаренности. Существует множество подходов к решению этой проблемы, которые по форме организации обучения можно условно разделить на два: совместное обучение одаренных детей в обычных классах и обучение детей с одаренностью в специализированных учебных

*Об авторе:
Гудзовская
Алла Анатольевна*

*канд. психол. наук, стар-
ший научный сотрудник
Института изучения об-
щественных явлений.*

*Адрес для переписки:
Россия, 443001, г. Самара,
ул. Молодогвардейская,
196.
E-mail: aag_1@rambler.ru*

*ББК 88.53
УДК 159.9*

заведениях. Ведутся обширные эмпирические исследования, которые направлены на сравнение эффективности «выделенного» обучения одаренных детей в специализированных школах и совместного обучения детей с разным уровнем способностей. Обзор педагогических технологий работы с одаренными детьми в РФ, США, Сингапуре, Японии, Великобритании представлен в монографии «Одаренность и образование» [Одаренность..., 2016].

К. Дизман и Дж. Уотерс разделили процесс развития одаренности на три вида: эмоциональное развитие; социальное развитие; когнитивное развитие [Diezmann]. Среди условий, способствующих развитию интеллектуальной и других видов одаренности, называют ускорение, углубление, обогащение, проблематизацию. Все это относится к содержанию, информационному полю, в котором учатся дети. Для социального развития требуются другие принципы. Существуют исследования, которые показывают значимость особых форм взаимодействия с ребенком, то есть организации специфических видов взаимодействия, позволяющих раскрываться его задаткам. Речь идет об особом характере совместных действий с ребенком. Особенно это относится к развитию социальной одаренности.

Обособление социальной одаренности в отдельный вид, включающий коммуникативную, организаторскую, лидерскую, педагогическую, психотерапевтическую одаренности, связан как с существованием в жизнедеятельности человека профессий из сферы «человек-человек», так и с включенностью любого человека в сферу отношений [Хрусталева]. Н. С. Лейтес считал социальную одаренность одним из наименее изученных видов одаренности и рассматривал ее как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении. Она проявляется в умении разбираться в людях, устанавливать с ними эффективные отношения [Психология одаренности].

Основанием социальной одаренности часто называют особый вид интеллекта – социальный интеллект. Способности, которые относят к социальным, обозначают разными терминами: социальная компетентность, лидерская одаренность, социально-психологические способности, коммуникативные способности, организаторский талант и проч. Социальная одаренность имеет отношение к тому, насколько хорошо люди понимают природу социального мира, в котором они живут, отмечает М. Домбек. Высокая степень социальной зрелости основана на развитых социальных способностях [Dombeck]. Новые уровни социального / эмоционального развития возникают, когда люди становятся способны увидеть себя во все более широкой социальной перспективе. В тот момент, когда человек впервые может понять, что думает или чувствует другой человек, он делает своего рода скачок вперед из субъективности в мир, который является более объективным. Этот вид расширенной осведомленности представляет собой возникновение из встроеной субъективной перспективы, развитие способности видеть вещи с нескольких точек зрения одновременно.

Для развития социальных способностей и социальной одаренности требуется создание в образовательной среде особых условий – условий, «обогащенных» совместными действиями.

Роль, механизмы совместных действий активно стали обсуждаться в отечественной психологии в 60–70-е годы прошлого века. Этот интерес был вызван, с одной стороны, изучением трудовых отношений, в том числе производственных бригад, спортивных команд, с другой стороны, совместные действия взрослого с ребенком стали интенсивно вводиться в обучение в рамках развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

А. Л. Журавлев, автор монографии «Психология совместной деятельности», в которой анализируется возникновение этого понятия в науке, подчеркивает, что одновременно стали использоваться термины «групповая активность», «групповая деятельность», «групповое взаимодействие», «коллективная деятельность», «совместная деятельность», «совместная активность», «коллективные действия» и т. п. Ученый отмечает, что некоторые различия в формулировках не мешают видеть, что все они относятся к проблеме совместной деятельности [Журавлев, 2005, с. 15].

Стоит отметить, что с середины 60-х годов в политологии появились работы М. Олсона [Olson], Э. Остром [Остром], посвященные пониманию коллективных действий. В самом общем виде коллективным действием «называется совместное действие организованной группы индивидов, то есть их добровольное сотрудничество ради достижения общей цели» [Майбурд].

Анализ литературы позволил определить два больших вида коллективных действий. В первую очередь, это разделение на свободную кооперацию и совместную деятельность.

1) Свободная кооперация – использование одних правил, одной конвенции в действиях, возможность свободного, незначимого для других «входа» или «выхода» из сообщества. Например, можно жить в определенной стране, выполнять законы, но при этом не разделять ее культурных традиций или держать религиозные традиции в приоритете перед гражданскими. Этот тип коллективных действий предполагает у каждого участника собственные цели, а кооперация является неким условием их достижения.

2) Совместная деятельность – деятельность, обусловленная общностью целей или решаемых задач, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных.

В научной психологии существует несколько типологий коллективных действий, в том числе по уровню взаимосвязанности (коллективных действий) участников совместной деятельности. Например, Н. Н. Обозов предложил классификацию, получившую распространение в отечественной психологии [Обозов, 1990]. Она описывает шесть уровней взаимосвязи между участниками: от «изолированности» до «коллективистической взаимосвязанности». Промежуточные позиции занимают «предполагаемая взаимосвязанность», взаимосвязанность по типу «молчаливого присутствия» (эффект публичности деятельности), взаимосвязанность по типу «влияние и взаимовлияние» (имеются в виду коммуникативные акты), активная, или действенная, взаимосвязанность людей через средства совместных действий.

Для высшего уровня «коллективистической взаимосвязанности» характерны «наибольшая» согласованность личностно и группового значимого содержания совместных действий, которые «подчинены» общественно значимым целям совместной деятельности.

Предложенная Н. Н. Обозовым типология является общепринятой, но вместе с тем отражает только «внешний дизайн» коллективных действий. Как соотносить с предложенными им уровнями коллективные действия в рамках учебной деятельности? Совместное действие выступает как исходная форма обучения ребенка, в которой и происходит освоение образцов мышления и действия, его умственное развитие, отмечает В. В. Рубцов, особо подчеркивая значение детской кооперации как условия развития интеллекта и формирования понятий у ребенка [Рубцов].

«Формы совместной активности группы (или совместной жизнедеятельности) не систематизированы в социальной психологии из-за сложностей, связанных с их множественностью и высокой степенью разнородности», – пишет в 2002 г. А. Л. Журавлев [Психология..., с. 71]. Таким образом, типологизация коллективной деятельности, которая позволяла бы качественно различить совместную образовательную деятельность, или совместную деятельность в психотерапевтической группе, или деструктивную коллективную деятельность, или совместную деятельность взрослого с ребенком, является актуальной задачей для социальной психологии в целом.

Идея влияния группы на каждого ее участника была положена в основание многих психотерапевтических практик, начиная с К. Левина [Левин], К. Роджерса, Я. Морено. «Обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности», – такие слова приписывают К. Левину [Rosenbaum, p. 16].

Совместная деятельность является необходимой средой для психического и социального развития ребенка. В культурно-исторической теории Л. С. Выготского говорится о совместных действиях ребенка со взрослым как обязательном условии развития его психических функций. Взрослый своими действиями задает «зону ближайшего развития» для ребенка. Совместно со взрослым ребенок может выполнять те действия, которые самостоятельно еще не освоил, но которые скоро войдут в арсенал его поведенческих актов, интериоризует их. Культурно-историческая теория отражает закономерности воспитательно-образовательного процесса. «Всякое самостоятельное действие по своему происхождению, по своей природе есть бывшее совместное, совокупное со взрослым. Существует объективная закономерность, согласно которой всякий шаг в эмансипации от взрослых есть одновременно шаг в сторону все большей и глубокой связи с жизнью общества, – пишет Д. Б. Эльконин. – И если дети не находят такой связи (они и не могут ее самостоятельно найти и установить), а взрослые не помогают им в этом, не идут навстречу, то внутренние противоречия начинают проявляться во внешнем противопоставлении ребенка взрослым» [Эльконин, 1989, с. 95].

Совместная деятельность ребенка со взрослыми и другими детьми рассматривается как обязательный этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения являются психологи-

ческой основой и представляют собой движущую силу развития собственной активности индивида [Талызина]. Участвуя в совместной работе, дети осуществляют процесс подлинного исследования, проявляют интерес, испытывают эмоциональные переживания, что в значительной степени стимулирует их эффективное развитие [Рубцов, 1987, с. 58].

А.-Н. Перре-Клерман отмечает, что в процессе и результате совместной деятельности ребенка со взрослым у ребенка формируются совместные цели деятельности, коммуникативные навыки, происходит преодоление эгоцентризма собственного действия, появляются формы делового сотрудничества и содержательного общения участников между собой [Перре-Клерман, 1991, с. 14]. Сравнительный анализ эффективности совместного и индивидуального способов решения детьми интеллектуальных задач дается в работах J. Wertch [Wertsch], W. Doise [Doise], G. Mugny [Doise & Mugny], D. Sharp, M. Cole [Sharp]. Д. Кельтнер, А. Коган, П. К. Пифф и С. Р. Сатурн сотрудничество, совместные действия понимают как атрибут просоциального поведения, подчеркивая его биологические основы, эволюционную жизнеспособность [Keltner]. Совместная деятельность рассматривается наряду с такими проявлениями социального взаимодействия, как альтруизм и доверие.

В исследованиях по возрастной и педагогической психологии существует два основных критерия, которые используют при оценивании влияния совместных форм обучения на развитие детей. Совместная деятельность анализируется, во-первых, как фактор личностного развития, а во-вторых, как фактор интеллектуального развития. Личностный эффект совместной деятельности исследован В. Я. Ляудис. По ее мнению, общей особенностью совместной деятельности «является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения» [Ляудис, с. 66].

Основным эффектом совместной деятельности выступает социально-психологическая готовность ребенка, то есть его мотивационная, когнитивная и операционально-поведенческая готовность к оптимальному функционированию в новых для него контактных группах и коллективах, пишут Я. Л. Коломинский и Б. П. Жизневский [Коломинский, с. 38].

Одним из парадоксов современной образовательной системы является контраст между условиями в дошкольном образовательном учреждении и школой. В дошкольном учреждении жизнь ребенка многообразна, он включен в эстетические виды деятельности, он поет, рисует, конструирует, занимается творчеством, трудится, ухаживая за растениями и проч., действует совместно со сверстниками и со взрослыми, выполняет самостоятельные действия.

Приходя в школу, ребенок попадает в среду ограничений, где совместная деятельность со взрослым крайне односторонняя, где взрослый не столько задает зону ближайшего развития, сколько дает пошаговые инструкции к выполнению действий, понимание значимости и результата которых часто от детей закрыты. Совместная деятельность

со сверстникам также или практически исключена, или представлена минимально. Вместе с дисциплинарными требованиями запрет накладывается на соперничество товарищу, несанкционированную помощь ему. Задания, поощряющие совместную деятельность родителей с детьми, тоже не предусмотрены. И такая замкнутость на роли ученика продолжается на протяжении всех одиннадцати лет школы.

В традиционной системе все направлено на то, чтобы разъединить учеников, а не сблизить их, все направлено к тому, чтобы отделить учеников от товарищей: запрещается что-либо спрашивать у соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединения усилий. Каждый ученик вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах [Цукерман, с. 107].

В. К. Фу-Лам с соавторами описывает применение подхода, основанного на групповом обучении (TBL), как отличительной педагогики для развития «компетенций XXI века», как они обозначены Министерством образования в Сингапуре. К этим компетенциям отнесены устное общение, сотрудничество, разрешение конфликтов и навыки межличностного общения [Foo-Lam]. Центральное место в TBL занимает концепция «команда» и принципы активного совместного обучения и общения, которые инкапсулируются в контекстуализацию содержания учебной программы в реальных условиях для совершенствования компетенций XXI века. Подчеркивается изменение роли учащихся от пассивных «приемников информации» на активных участников, ответственных за свое собственное обучение посредством совместных взаимодействий со своими сверстниками. Среди эффектов такого обучения углубленное понимание материала, заинтересованность и мотивация к овладению знаниями, развитие способностей к критическому творческому мышлению.

Наша эмпирическая работа была посвящена исследованию возможностей развития способностей детей к совместным действиям с педагогами и сверстниками, а также влиянию совместной деятельности на личностное развитие учащихся и развитие их социальных способностей, в том числе социальной одаренности.

Исследование проводилось в два этапа. Целью первого этапа эмпирического исследования явилась проверка гипотезы о возможности целенаправленного развития способности детей к совместной деятельности со взрослым (педагогом) и сверстниками.

В качестве экспериментальной группы была определена группа детей, обучающихся по системе развивающего обучения Л. В. Занкова [Занков]. Система обучения задает условия для совместной деятельности как «по вертикали» (ребенок–учитель), так и «по горизонтали» (ребенок–сверстник).

Цель второго этапа исследования эмпирически проверить гипотезу об ускоренном социальном развитии детей, их социальных способностей и социальной одаренности в условиях организации совместной деятельности. Освоенные навыки совместной деятельности должны способствовать развитию социальных компетенций, социальной одаренности.

На первом экспериментальном этапе обследовано 50 учащихся первых классов городских школ. Возраст обследуемых 7-8 лет. В экспериментальную группу вошли 26 детей, обучающихся по развивающей системе Л. В. Занкова, где на уроках организуется совместная деятельность и учебное сотрудничество. В контрольную группу определены 24 ребенка того же возраста, обучающиеся по традиционной программе, предполагающей акцент на «фронтальное» обучение, т. е. преимущественно в рамках диады «ученик–учитель».

Метод исследования – методика «Рукавички» Г. А. Цукерман – позволяет определить степень самостоятельности ребенка в построении совместного действия со взрослыми (1 серия) и со сверстниками (2 серия).

По условиям методики, детям предлагается выполнить задание (раскрашивание бумажных рукавичек), которое можно правильно сделать, только вступив во взаимодействие с учителем или другими детьми. Явной инструкции «кооперироваться с другими для выполнения задания» детям не предлагалось. Из инструкции: «Работать надо быстро, аккуратно и, главное, молча. Ни одного слова нельзя говорить друг другу. Если возникнут какие-то вопросы, я охотно отвечу на них при условии, что вы будете спрашивать меня по очереди, шепотом на ушко». Единственным способом безошибочного действия в такой ситуации было обращение ребенка к взрослому с вопросом о действиях партнера или просьбой передать партнеру свой план действия. В любом другом случае ребенок действовал наугад, что приводило к невыполнению задания.

По условиям второй серии детям по ходу работы можно обсуждать друг с другом все, что нужно для дела. С заданием дети должны справиться самостоятельно. Учителю вопросы задавать нельзя.

Уровневая оценка действий основана на наблюдении за тем, вступают ли дети в содержательные отношения при решении общей задачи. Высокий уровень – дети строят отношения с учителем и учениками сразу «с места»; средний уровень – после нескольких неудач приходят к сотрудничеству; низкий уровень – дети не вступают с учителем и друг с другом в содержательные взаимодействия.

Результаты проведенного эксперимента представлены в таблице.

Таблица. Распределение детей по уровням готовности вступить в совместную деятельность, %

| Группа n=50 | 1 серия | | | 2 серия | | |
|--|---------|---------|--------|---------|---------|--------|
| | высокий | средний | низкий | высокий | средний | низкий |
| Экспер. гр. Развивающее обучение, n=26 | 23 | 38,5 | 38,5 | 30,8 | 46,2 | 23 |
| Контр. гр. Традиционная система, n=24 | 0 | 16,7 | 83,3 | 8,3 | 25 | 67,7 |

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе заметно больше учащихся отнесены к 1 и 2 уровням сформированности совместных действий (61,5 % учащихся по сравнению с 16,7 % учащихся из контрольной группы в первой серии и 77 % и 34,3 % в экспериментальной и контрольных группах соответственно во второй серии). В экспериментальной группе обращений к учителю было 48, а к партнеру 77. в контрольной группе 9 обращений к учителю и 22 обращения друг к другу с вопросом о действиях партнера.

Зафиксированные различия имеют статистический уровень значимости в первой серии ($\alpha = 0,01$) и во второй серии ($\alpha = 0,05$), использован F-критерий Фишера.

Таким образом, дети, обучающиеся по системе Л. В. Занкова, значительно отличаются от детей, обучающихся по традиционной системе, по количеству человек, вступающих в совместную деятельность с учителем и со сверстниками; по частоте содержательных обращений к учителю и сверстникам. Развивающая система Л. В. Занкова за один учебный год дает положительный результат в формировании склонности и умения организовывать совместные действия.

Цель второго этапа исследования – эмпирически проверить гипотезу о положительном влиянии освоения совместной деятельности на социальное развитие детей, их социальных способностей и социальной одаренности.

На втором экспериментальном этапе обследовано 40 учащихся третьих классов городских школ. В экспериментальную группу вошли 20 детей, три года обучающихся по развивающей системе Л. В. Занкова. В контрольную группу вошли 20 учащихся, обучающихся по традиционной программе.

В качестве метода исследования использован метод контент-анализа сочинений на тему «Я человек». Учащимся было предложено написать сочинение: «Вам нужно подумать и письменно ответить на вопрос: «Что значат для тебя слова «Я человек»? Как ты это понимаешь? Каждый должен писать то, что считает нужным и важным». Для анализа сочинений взяты количественные и качественные показатели, разработанные А. А. Гудзовской [Гудзовская, 2014].

Остановимся на некоторых результатах проведенного исследования. Контент-анализ показал, что слова категории «внешнего мира» в сочинениях экспериментальной группы использовали 45 % всех детей, а контрольной – 33 % учащихся. Содержательный анализ показывает, что в контрольной группе каждый четвертый учащийся использовал слова, отнесенные к категории «люди». В основном были названы учителя («любимая учительница», «мне нравится моя учительница»). В экспериментальной группе эту категорию использовали 70 % учащихся, причем круг названных людей оказался значительно шире, в том числе «есть люди, про которых говорят: вот человек с большой буквы», Г. Уланова, Ю. Гагарин, Бенц, Братья Райт, Яблочков и т. д.

Таким образом, круг людей, представленных в сознании третьеклассников – шире. Учебная среда, развивающая совместную деятельность, значительно влияет на становление субъектной позиции

в познании социального мира. Влияние сказывается на появлении более разнообразного отношения к друзьям и более широком круге лиц, представленных в сознании. В экспериментальной группе значительно снижено количество детей (35 %), использующих в самоописаниях категории семья, что может также свидетельствовать о степени социального развития, соответствующего более старшей возрастной группе детей.

Использование критерия угловое преобразование Фишера позволило выявить значимые различия между группами в употреблении категории «смысл» (при $\alpha = 0,05$). В экспериментальной группе его использовали 75 % детей, а в контрольной только 10 %. Полученные результаты указывают на то, что дети в экспериментальной группе задумываются о предназначении человека, о смысле жизни, что они, по всей видимости, разговаривают об этом.

Значимая разница между группами отмечена в использовании категории «сравнение», которая включает в себя все идеи сочинения, где человек соотносится с классом, рассматриваются более общие явления, свойства человека, представленные как отличающие его от животных, растений, роботов и пр. Категория является сложной для возраста третьеклассников. Упоминание слов категории «сравнение» встречается у 47 % детей экспериментальной группы и у 12 % опрошенных контрольной группы.

Следующая рассматриваемая категория социального плана – «оценка» (личная оценка свойств, умений, своих качеств и качеств других людей, нормативных требований, своей жизненной ситуации; использование оборотов речи, указывающих на авторскую позицию). Значимых различий в употреблении критерия оценки не выявлено. Анализ содержания оценочного критерия обнаруживает, что в экспериментальной группе дети довольно часто сравнивают себя с другими людьми. Более весомая доля оценок контрольной группы относится к школьной сфере – к оценке успешности обучения. В экспериментальной группе спектр оценок шире. Самая большая часть оценок (35 %) относится к характеристике себя как человека. Подобные сравнения, по данным аналогичных исследований, характерны для детей подросткового возраста. Таким образом, можно предположить, что по этой категории, социальное развитие детей экспериментальной группы опережает учащиеся контрольной группы.

Словосочетания, выражающие собственное мнение («Я думаю, что...», «Я считаю, что...», «По моему мнению, ...» и т. д.) в сочинении высказали 100 % детей из экспериментальной группы и только каждый десятый из контрольной (различия значимы при $\alpha = 0,01$).

Последняя рассматриваемая категория «социальные отношения» включает в себя интерес, чувства к другим людям, социальные нормы, принципы, обязанности, социальные умения, заботу о других, выражение готовности к оказанию помощи. В экспериментальной группе в среднем половина детей употребили критерии, относящиеся к этой категории, а в контрольной группе – 21 % (различия статистически значимы при $\alpha = 0,05$). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы чаще употреб-

ляют социальные категории вообще, в частности, пишут о социальных нормах и заботе о других людях. Это указывает на опережающее социальное развитие детей экспериментальной группы.

Таким образом, система обучения, основанная на развитии совместной деятельности ребенок – взрослый, ребенок – сверстник, способствует социальному развитию всех детей, в том числе развитию социальной одаренности. Проведенное эмпирическое исследование показывает, что совместная деятельность детей со взрослыми, организуемая в рамках развивающего обучения (в том числе по системе Л. В. Занкова), позволяет детям осваивать представления о социальной реальности более глубоко, лучше ориентироваться в социальном мире, осваивать более зрелые социальные позиции во взаимодействии.

Подводя итог проделанной работе, хочется отметить сложности, с которыми сталкивается исследователь социальной одаренности.

Социальная одаренность практически всегда называется среди других видов одаренности. Вместе с тем при ее описании авторам приходится переходить на перечисление коммуникативных и организаторских навыков, так как содержание социальной одаренности еще не получило своего оформления и заслуженного признания в отличие от интеллектуальной одаренности, творческой, музыкальной и др.

Совместная деятельность, в которой может проявляться и развиваться социальная одаренность определяется чаще всего с формальной стороны (количество участников) или форм взаимодействия (непосредственного, вербального, опосредованного целью и пр.). Типы совместных действий, основанные на качестве этих действий, не систематизированы, описываются в разных отраслях психологии, требуют соотнесения, описания, изучения способов их освоения.

Характер совместных действий ребенка со взрослым различается в разных педагогических подходах и системах и, соответственно, дает разные результаты, по-разному влияет на психическое, социальное и интеллектуальное развитие детей. Описание педагогических систем должно включать в себя описание типа совместных действий взрослого с ребенком.

Список литературы

- 1 Гудзовская А. А. Психология социальной зрелости: монография. – Самара: СИПКРО, 2014. – 256 с.
- 2 Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
- 3 Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
- 4 Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996.
- 5 Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 38-44.
- 6 Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.
- 7 Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / под ред. В. Я. Ляудис. – М., 1984. – С. 64-73.
- 8 Майбурд Е. Экономика коллективного действия // Семь искусств. – 1912. – №9 (34). URL: <http://7iskusstv.com/2012/Nomer9/Majburd1.php>.
- 9 Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
- 10 Одаренность и образование / отв. ред. А. В. Нечаев. – Самара: ГБОУ ВСО «Самарская

- государственная областная академия (Наяновой)», 2016. – 183 с.
- 11 Остром Э. Теория рационального выбора коллективного действия. Бихевиористский подход. Обращение президента Американской политологической ассоциации, 1997 г. // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2010. – №1. – С. 5-52.
 - 12 Перре-Клерман А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
 - 13 Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
 - 14 Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
 - 15 Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
 - 16 Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучений // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49-59.
 - 17 Совместная деятельность: Методология. Теория. Практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, К. В. Шорохова. – М.: Наука, 1988. – 232 с.
 - 18 Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – 275 с.
 - 19 Хрусталева Т. М. Психология педагогической одаренности. – Пермь, 2003. – 163 с.
 - 20 Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пелинг, 1993.
 - 21 Штекелер-Вайихвер П. Логика совместного действия в психологии и социальных науках // Академия. Эпистемология и философия науки. – Т. IX. – №3. – С. 15-32.
 - 22 Эльконин Д. Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 94-121.
 - 23 Diezmann C. M., & Watters, J. J. (1997). Bright but bored: Optimising the environment for gifted children // Australian Journal of Early Childhood. – № 22(2). – P. 17-21.
 - 24 Doise W., Palmonari A. (eds.). L'etude des representations sociales. – Paris: Delachaux et Niestle, 1990.
 - 25 Doise, W., & Mugny, G. Psicologia social e desenvolvimento cognitivo. – Lisbonne: Instituto Piaget, 2002.
 - 26 Dombeck M. (2007) Robert Kegan's Awesome Theory Of Social Maturity. URL: <https://www.mentalhelp.net/articles/robert-kegan-s-awesome-theory-of-social-maturity/>.
 - 27 Foo-Lam W. K., Ping Y., Florentina S. Widodo Adeline Chia Wee Keong Nah Justin Heng Xi Liu An Approach to Holistic Education - Cultivating 21st Century Competencies Using Team-Based Learning (TBL) in the Teaching of Higher 2 (H2) Biology 4-174, Singapore, Practical experience World Council For Gifted and Talented Children 21st Biennial World Conference Educating Gifted And Talented Children - Turning Research Into Practice 10 – 14 August 2015. –Odense, Denmark. www.worldgifted2015.com.
 - 28 Keltner D., Kogan A., Piff P. K., Saturn S. R. The Sociocultural Appraisals, Values, and Emotions (SAVE) Framework of Prosociality // Annual Review of Psychology. – 2014. – № 65. – P. 425-60.
 - 29 Olson Mansur. The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups. – Harvard University Press, 1965.
 - 30 Rosenbaum, M. & Berger, M. (Eds.). Group psychotherapy and group function. – New York: Basic Books, 1975.
 - 31 Sharp D., Cole M. & Lave J. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research: Monographs of the Society for Research in Child Development, 44 (1-2, Serial, No. 178).
 - 32 Wertsch J. V. Voices of collective remembering. – N. Y.: Cambridge University Press, 2002.