

А.М.ПРИХОЖАН, доктор психологических наук, профессор, институт психологии им. Л.С.Выготского РГГУ; ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», e-mail: a.prihojan@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

А.М. Prihojan

PSYCHOLOGICAL LITERACY OF YOUNGER STUDENTS AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

В статье рассматривается проблема формирования эмпатии и децентрации как универсальных учебных действий у младших школьников на уроках психологии в начальной школе. Показано, что формирование психологической грамотности является условием формирования эмпатии и децентрации как личностных компетенций младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, преподавание психологии, психологическая грамотность, эмпатия, децентрация, универсальные учебные действия.

The article considers the problem of formation of empathy and decentration as a universal educational actions in primary school on the psychology lessons in elementary school. It is shown that the formation of psychological literacy is a condition for the formation of empathy and decentration as personal competencies of primary school children.

Keywords: primary school age, teaching of psychology, psychological literacy, empathy, decentration, universal educational actions.

Настоящая работа входит в цикл исследований Лаборатории научных основ детской практической психологии, посвященных изучению формирования психологической грамотности как базового компонента психологической культуры на разных этапах школьного обучения.

Согласно разработанному в лаборатории операциональному определению, психологическая грамотность – интеллектуально-личностное образование, предполагающее «не только знание учащимися психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение применить эти знания при решении учебных ситуационных или реальных жизненных задач» [1, с. 16]. В проведенных ранее под руководством И.В.Дубровиной исследованиях, посвященных проблемам психологического образования на всех этапах школьного обучения, было установлено, что развитие психологической грамотности в начальной школе ставит в качестве одной из важнейших целей «пробудить интерес и уважение детей к человеку вообще, позитивное отношение к окружающим людям и к самому себе как человеку» [11, с.253].

Эта цель во многом пересекается с задачей формирования эмпатии и децентрации как универсальных учебных действий, входящих в личностный блок формирования таких действий в младшем школьном возрасте [13]. Напомним, что принятые в настоящее время ФГОС образования в начальной школе уделяет значительное внимание формированию «универсальных учебных действий» как обеспечивающих способности школьника к саморазвитию в процессе сознательного и активного присвоения нового опыта и наличие у него соответствующих умений и навыков. Отсюда требует решения вопрос, каким образом, при каких условиях формирование психологической грамотности может способствовать развитию эмпатии и децентрации как универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте. Анализ этого вопроса и посвящена настоящая работа.

Прежде всего, рассмотрим возрастные особенности эмпатии и децентрации. Как известно, эмпатия – способность человека понимать чувства другого и эмоционально отзываться на его переживания. Генез эмпатии сравнительно мало изучен, хотя практически все исследователи, занимающиеся данной проблемой, солидарны в том, что она зарождается в раннем онтогенезе, прежде всего в форме непосредственного заражения и развивается при благоприятных условиях до уровня нравственного чувства и устойчивого личностного образования моральной сферы человека. Однако конкретных данных об особенностях эмпатии на отдельных этапах онтогенеза очень мало. Одним из первых попытку периодизации развития эмпатии предпринял А.Валлон [4], который, подчеркивая значение раннего аффективного опыта ребенка, выделил эмоциональное заражение как первичную стадию эмпатии. Следующая стадия, наступающая, по А. Валлону, на втором году жизни, – это стадия симпатии. Ее функция подготовить ребенка к следующей стадии – «альтруизму» (4-5 лет), на которой ребенок начинает постепенно осознавать, что другой человек что-то переживает, до некоторой степени понимать переживания других и предвидеть влияние на них своего поведения. Высшей формой эмпатии, по Валлону, является эмоциональная отзывчивость.

Противоположная точка зрения реализована в известной теории периодизации развития эмпатии М.Л.Хоффмана [26], состоящей из четырех стадий. Истоки эмпатии, считает автор, следует искать в периоде недифференцированности в психике ребенка представлений о себе и окружающих. Поэтому он реагирует на переживания других людей, как на свои собственные. Когда другой ребенок кричит, младенец реагирует на это «ответным или заразительным криком». Это первая стадия развития эмпатии, названная М. Хоффманом «глобальной эмпатией». Вопреки сложившейся традиции рассматривать такое поведение младенца как простое заражение или подражание, автор акцентирует способность ребенка эмпатически воспринимать отрицательные переживания сверстника.

Второй год жизни, по М. Хоффману, соответствует стадии «эгоцентрической эмпатии»: поведение ребенка свидетельствует о том, что он может понимать эмоции других людей и даже попытаться успокоить другого, но средства успокоения он заимствует из собственного опыта.

С наступлением третьего периода, обозначенного М. Хоффманом как «эмпатия к чужим чувствам», ребенок начинает лучше понимать собственные чувства и чувства других людей, даже в тех случаях, когда их собственные потребности и опыт не совпадают с потребностями и опытом другого человека. Этот период начинается в 2-3 года, охватывает все дошкольное и школьное детство. На протяжении этого периода дети начинают все лучше – глубже и тоньше – понимать свои чувства и чувства окружающих. К концу младшего школьного возраста ребенок способен сопереживать другому человеку, испытывая те же чувства, что и тот.

Четвертая стадия – «эмпатия к общему состоянию другого» развивается (не у всех) в позднем детстве или подростковом возрасте. Переживания другого воспринимаются не ситуативно, а в общем контексте жизненной ситуации этого человека.

Таким образом, по М. Хоффману, естественное развитие эмпатии в младшем школьном возрасте совершается преимущественно в направлении более дифференцированного понимания эмоций другого человека. Принципиально важно то, что такое развитие осуществляется в тесной связи с углублением в познании собственных чувств.

Это положение соответствует и результатам других исследований развития эмпатии в этот период. В известном исследовании Т.П. Гавриловой [5] показано, что в этот период становится возможным сочувствие как достаточно высокая формы эмпатии, суть которой в том, что, понимая чувства другого, человек испытывает переживания, связанные с его отношением к этим чувствам – например, сострадание, жалость. Сочувствие как форма

эмпатии противопоставляется сопереживанию, основывающемуся на относительно полной идентификации с чувствами другого. Характеризуя различие этих форм, Л.И. Божович, научный руководитель работы Т.П. Гавриловой, писала: «... эмпатия, как и всякое другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости – заражения, сопереживания – к сложным социально обусловленным формам – сочувствию. ... И если первоначальная форма эмоциональной отзывчивости связана с потребностью в собственном благополучии, то последующая – возникает в связи с потребностью в благополучии другого. Таким образом, для возникновения сочувствия, как более сложной опосредствованной структуры, ... ребенок должен уметь стать в позицию другого, понять источники его переживания, отнестись к ним, как к значимым; он должен достигнуть определенного уровня нравственного развития и т.д. [3, с. 173].

Значение младшего школьного возраста для развития эмпатии как существенного фактора нравственного развития детей показано и в ряде других отечественных исследований [13, 2, 6, 7, 8, 12].

Кроме того, значение эмпатии, умения сотрудничать выступает в младшем школьном возрасте как важный предиктор популярности ребенка среди сверстников, способности поддерживать дружеские отношения [15, 16, 9, 19, 27, 25].

Оценивая эти данные, важно учесть, что в настоящее время авторы, принадлежащие к самым разным психологическим направлениям и школам, практически единодушны в том, что на протяжении этого периода отношения со сверстниками «становятся очень важными и оказывают практически основное влияние на социальное и личностное развитие детей» [14, с. 478]. Дети, характеризующиеся благополучными отношениями со сверстниками, наличием друзей, имеют более высокую мотивацию учения, более высокий уровень развития эмпатии, просоциальных навыков. Лонгитюдные исследования показывают, что взаимоотношения со сверстниками, складывающиеся в младшем школьном возрасте, имеют существенное прогностическое значение. Еще Г.С.Салливан [22] установил, что поощряемые взрослыми формы общения со сверстниками – такие как соперничество и компромисс, которые, по его мнению, активно развиваются в условиях начальной школы – по сути навязываются детям социумом, поскольку такое поведение характерно для взрослого мира, однако и та, и другая тенденция при всей их естественности могут стать причиной дезадаптации.

В современных исследованиях установлено, что особенности общения со сверстниками в младшем школьном возрасте имеют долговременные следствия. Люди, имевшие в этот период благополучные отношения, как правило, во взрослом возрасте характеризовались личностной зрелостью и хорошей социальной адаптацией. Напротив, те, чьи отношения складывались неблагополучно, значительно чаще, чем их благополучные сверстники, испытывали в подростковом и юношеском возрастах, а также в молодости, значительные трудности, проявляли делинквентные формы поведения, рано бросали школу и т.п. [14, 24].

Перейдем теперь к рассмотрению генеза децентрации. Связь способности к децентрации и эмпатии, равно как и связь этих образований с просоциальными формами поведения общепризнана.

Как известно, Ж.Пиаже сформулировал «закон децентрации» как основной путь психического развития ребенка: от аутистической позиции через эгоцентрическую – к более полному и объективному познанию вещей, других людей и самого себя. Как показали исследования Ж. Пиаже и его последователей, развитие децентрации начинается очень рано

(1,6 л.) и продолжается на протяжении всей жизни человека, несколько снижаясь в подростковом возрасте и в старости. В целом ее развитие, по Ж. Пиаже, соответствует уровням развития интеллекта. Особое значение имеет преодоление эгоцентрической позиции в дошкольном и подростковом возрастах.

В интересующий нас в данной работе период развития децентрации достигает достаточно высокого уровня, который позволяет ему начать постепенный переход от так называемой «нравственности подчинения» (гетерономной морали) к «нравственности сотрудничества» (автономной морали). Такой переход обеспечивается опытом общения, прежде всего все расширяющимся общением со сверстниками. Общение со взрослыми – общение изначально иерархическое, в той или иной степени ориентированное на ребенка, «предуготовленное». Общаясь со взрослым, пусть даже с самым демократическим стилем взаимодействия, ребенок находится в неравноправном положении. Отношения со сверстниками – отношения равных, они с самого начала моделируют отношения во взрослом мире, в котором человек должен доказывать, что он заслуживает уважения, внимания, должен добиваться равного статуса и др.

Таким образом, общение со сверстниками предполагает развитие таких социальных умений и навыков, которые не могут быть развиты в иерархизированных отношениях со взрослыми. Общение со сверстниками является, как известно, «скрытой программой социализации». Как отмечал Ж. Пиаже [18], в общении со взрослыми нормы, требования задаются взрослыми, исходя из их представлений, какого ребенка они хотят воспитать. В общении со сверстниками нормы можно проверять, изменять. Они касаются обыденного поведения и должны быть извлечены из контекста. В общении со сверстниками дети приобретают навыки «честной игры» и решения социальных проблем: «В среднем детском возрасте друзья намного больше, чем знакомые, расположены следовать правилам (и не жульничать) в соревновательных играх, а также уважать мнения, потребности и желания своих партнеров, используя для разрешения споров переговоры... Этот опыт мирного разрешения конфликтов с друзьями несомненно вносит важный вклад в развитие зрелых социальных проблем...» [24, с.896].

Дети перенимают у сверстников, особенно у тех, кто им нравится или чем-то поражает их, образцы поведения. Имитация поведения способствует развитию и укреплению дружеских и товарищеских связей. Как и в старших возрастах дети постоянно испытывают давление со стороны сверстников, однако, в отличие от подросткового периода, в младшем школьном возрасте – это давление направлено, скорее, в сторону выполнения требований взрослых.

Значительный вклад в изучение личностной децентрации внесли исследования последователей Ж. Пиаже, представителей так называемого социально-когнитивного подхода. Так, в исследованиях Р.Селмана, были получены данные, свидетельствующие о том, что развитие личностной децентрации есть умение встать на позицию другого, понять его чувства, мотивы. Автор назвал развитие этого процесса «стадиями принятия социальной роли». Для изучения этого вопроса он воспользовался методом дилемм. Поскольку данные этого исследования, с нашей точки зрения, чрезвычайно важны для понимания развития децентрации, приведем подробное изложение его данных по книге Д. Шэффера «Дети и подростки психология развития» [24 с.660-662].

«Селман исследовал развитие навыков принятия роли, в ходе которого просил детей прокомментировать большое количество межличностных дилемм. Здесь приведем один из примеров такой дилеммы.

«Четырехлетней Холли нравится лазить по деревьям. Один раз она упала с дерева на глазах у отца, и он попросил ее больше не лазить по деревьям. На следующий день Холли и ее друзья встретили Шона. Котенок Шона застрял на дереве и не смог слезть. Необходимо было срочно что-то предпринять, пока котенок не упал. Только Холли могла

добраться до котенка и помочь ему, но ведь она обещала отцу больше не лазить по деревьям. ЗАЛЕЗЕТ ЛИ ХОЛЛИ НА ДЕРЕВО?».

Оценка, насколько хорошо ребенок осознает внутренние состояния Холли, Шона, отца Холли с помощью дополнительных вопросов:

- Захотел бы отец Холли, чтобы она залезла на дерево?
- Что почувствует отец Холли, если узнает, что она залезла на дерево?
- Рассердится ли отец Холли из-за того, что она его не послушалась?
- Должен ли отец наказать Холли за непослушание?
- Знает ли Холли о том, как Шон переживает из-за котенка?
- Что, по мнению Холли, сделает отец, узнав о нарушении обещания?
- Как поступил бы ты на месте Холли?

По результатам выполнения теста Селманом были выделены стадии принятия роли (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Стадии принятия социальной роли по Р.Селману

№ стадии, пример ный возраст	Стадия принятия социальной роли		Типичные ответы на «дилемму Холли»
	Название	Описание	
0 3-6	Эгоцентрическая или недифференцированная позиция	Дети не осознают какой-либо точки зрения, кроме своей (эгоцентризм). Они предполагают, что любой их совет, обращенный к Холли, будет поддержан и одобрен другими людьми	Холли спасет котенка. Отец будет рад, потому что любит котят. Т.е. любя котят, дети полагают, что Холли и ее отец испытывают аналогичные чувства
1 6-8	Социально-информационное принятие роли	Дети осознают, что у людей могут быть желания, потребности, мотивы, которые отличаются от позиции самих детей, но полагают, что это происходит из-за недостатка информации	Отвечая на вопрос, рассердится ли отец Холли из-за ее непослушания: «Если он не будет знать, почему она залезла на дерево, он рассердится. Но если он узнает, почему она это сделала, он не станет сердиться, потому что поймет, почему она это сделала»
2 8-10	Рефлекторное принятие роли	Дети осознают возможности конфликта между их точкой зрения и точкой зрения других людей, вне зависимости от знания и использования одинаковой информации. Способны представить себе и проанализировать точку зрения другого человека. Понимают, что другой	Отвечая на вопрос, залезет ли Холли на дерево, ребенок говорит: «Да. Она знает, что отец поймет, почему она это сделала». Этот ответ означает, что ребенок фокусируется на оценивании позиции Холли со стороны отца. Отвечая на вопрос «Захотел бы отец Холли, чтобы она

		человек также может поставить себя на их место. Это позволяет ребенку предвосхитить реакцию других людей на его поведение. Однако он еще не может совместить эти точки зрения, не может одновременно рассматривать и учитывать свою точку зрения и точку зрения другого человека. Эта способность возникает примерно к 10 годам	<i>залезла на дерево»?</i>, ребенок обычно говорит: «Нет», что означает, что он занимает позицию отца, заботящегося о безопасности дочери
3 10-12	Взаимное принятие роли	Ребенок может одновременно рассматривать и учитывать свою точку зрения и точку зрения другого человека и осознавать, что другой способен делать то же самое. Кроме того, он способен занять позицию третьего, не вовлеченного в ситуацию (беспристрастного) лица и предвосхитить реакцию на точку зрения партнера со стороны каждого участника взаимодействия (себя и другого)	Подросток способен рассмотреть и описать разрешение «дилеммы Холли», занимая позицию третьего, не вовлеченного в ситуацию (беспристрастного) лица. Делая это, он демонстрирует свое понимание того, что и Холли, и ее отец размышляют о том, что думает другой: «Холли хотела достать котенка, потому что любит котят, но она знала, что ей нельзя лазить по деревьям. Отец Холли знал, что она послушная девочка, но ведь он не мог знать, когда запрещал лазить по деревьям, о котенке
4 От 12 и старше	Общественное принятие роли	Подросток пытается понять точку зрения другого, рассматривая ее в контексте социальных норм (т.е. с позиции «генерализованного общественного другого»). Другими словами, он ждет, что другие люди будут принимать точку зрения, разделяемую большинством в определенной социальной группе, к которой он себя относит	Отвечая на вопрос, <i>должен ли отец наказать Холли за непослушание</i>», подросток обычно отвечает «Нет», аргументируя это тем, что общественная ценность гуманного отношения к животным оправдывает действия Холли и большинство отцов согласится с этим

Таким образом, согласно этим данным, возможности децентрации в младшем школьном возрасте имеют серьезные ограничения, связанные с невозможностью одновременно удерживать две позиции – другого человека и свою собственную.

Еще более наглядно, как представляется, возможности и ограничения данной стадии представлены в таблице, в которой Д. Шэффер обобщает результаты исследований возможности познания себя и других людей – социального познания (см. таблицу 2). Эта таблица интересна и тем, что автор сопоставляет уровень развития социального познания с развитием Я-концепции, наглядно демонстрируя связь между ними, о чем говорилось выше.

Таблица 2 – Стадии развития Я-концепции и социального познания (по Д.Шефферу)

Возраст	Я-концепция/самоуважение	Социальное познание
0-1	Дифференциация «Я» и внешней среды. Появляется чувство личностного фактора	Дифференциация знакомых и незнакомых людей и предпочтение знакомых
1-2	Появляется узнавание самого себя. Развивается категориальное «Я»	Осознание того, что другие действуют на основе намерений. Отнесение других к той или иной категории с помощью социально значимых параметров
3-5	В представлениях о себе доминируют действия. Появляется оценивание достижений. Появляется чувство самоуважения. Появляется теория сознания, основанного на убеждениях и желаниях, и личное «Я». Каузальная атрибуция достижений отражает веру в безграничность способностей	Представления основаны на действиях других и конкретных характеристиках. Появляется знание расовых стереотипов и основанных на предрассудках установок. Дружеские отношения основаны на совместной деятельности
6-10	В Я-концепции (представлениях о себе) на первый план выходят личностные черты. Самоуважение основывается на школьных, физических и социальных умениях. Каузальная атрибуция достижений эволюционирует к признанию объективной природы способностей	Представления о других начинают зависеть от выражаемых ими личностных черт (психологические конструкты). Установки, основанные на предрассудках, как правило, ослабевают. Дружеские отношения в основном базируются на психологическом сходстве и взаимном доверии
11 и старше	Дружеские отношения и романтический призыв приобретают важное значение для формирования уровня самоуважения. Представления о себе теперь отражают ценности и мировоззрения субъекта, становясь более интегрированными абстрактными. Идентичность достигается в старшем подростковом возрасте или ранней юности	Представления о других теперь основываются на сходствах и различиях между различными личностями (психологические сравнения). Установки, основанные на предрассудках, могут ослабевать или интенсифицироваться, в зависимости от влияний социума. Дружеские отношения основаны на верности и взаимном самораскрытии.

Таким образом, анализ развития эмпатии и децентрации на протяжении младшего школьного возраста, и их объективного значения для решения одной из важнейших возрастных задач развития – обеспечения полноценного общения со сверстниками, характеризует рассматриваемый период как сензитивный для их развития в контексте формирования универсальных учебных действий.

Какую же роль может сыграть в их целенаправленном формировании повышение психологической грамотности ребенка? Ответ на этот вопрос, с нашей точки зрения, требует прежде всего анализа влияния знаний на развитие личности. Если понимать под таким развитием становление ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной сфер, а также развитие определенных личностных новообразований («качеств», «свойств» личности, личностных «черт»), то, как представляется, знания, особенно те, которые преподаются в виде школьной дисциплины, могут оказывать воздействие лишь на ценностно-смысловом уровне. При этом такое воздействие может быть достаточно ограниченным, поскольку его присвоение, переработка и превращение в собственные нормы и ценности опосредуется теми, которые уже сформировались в предшествующем опыте. Другими словами, влияние ценностей по принципу «сверху вниз» всегда уступает в силе влияния тем, процесс становления которых проходил «снизу вверх». Примером может служить профессиональное психологическое знание, которое может «обслуживать» как гуманистические, так и манипулятивные установки, а может вообще быть интактным по отношению к личностным ценностям.

Следующий вопрос – специфика влияния психологического знания. Практически все предметы школьной программы призваны формировать гуманистический взгляд на мир, человека, представления о ценности каждого человека. Что является специфичным именно для психологического знания? Прежде всего сам характер этих знаний, который проявляется прежде всего в характере понимания и использования для объяснения поступков, поведения и т.п., которые становятся достоянием «образа Я» человека и могут обеспечивать его усилия по саморазвитию, самовоспитанию. Во-вторых, он может способствовать формированию гуманистически ориентированной картины мира. Проведенный выше анализ показал, что одной из проблемных точек формирования рассматриваемых универсальных учебных действий является умение ребенка децентрироваться, учитывать одновременно и свою позицию, и точку зрения другого человека.

Рассмотрим возможности решения этой задачи на материале преподавания психологии в начальной школе (3-4 классы) по программе, разработанной под руководством И.В.Дубровиной [20,21]. Напомним, что это первая часть учебного комплекта, охватывающего все ступени школьного обучения, с 3 по 11 класс, и знакомящего учащихся на каждом этапе с определенной психологической тематикой. В начальной школе дети знакомятся с психическими процессами. Теоретическое изучение каждой темы осуществляется с опорой на выполняемые на уроке и дома практические задания

С точки зрения развития эмпатии и децентрации принципиально значимым является то, что при изучении всех тем: и познавательных процессов, и эмоций, и воли – реализуется принцип многопозиционности. Теоретические знания почти по каждому вопросу предлагаются с трех позиций: (1) общих, универсальных способностей человека, (2) уникальности внутреннего мира школьника, (3) существующих между людьми различий, особенностей внутреннего мира каждого человека. Многие практические задания также предполагают возможность и желательность как смены позиций, так и «удержания» нескольких позиций одновременно. Например, при изучении темы «Ощущения» предлагается ряд упражнений-игр, которые показывают детям, как по-разному люди воспринимают совершенно обыденные предметы и явления. Еще один пример. При

изучении темы «Эмоции» детям предлагается записать эмоциональные реакции разных людей (мамы, папы, бабушки, брата) на одни и те же их действия (получил пятерку, разбил вазу, вместо того, чтобы играть в компьютерную игру, сел читать книгу и т.п.), сравнить и проанализировать эти реакции, понять, с чем они связаны. Кроме того, при выполнении некоторых заданий детям предлагается занять своего рода метапозицию (конечно, на доступном для детей этого возраста уровне), требующую рассмотрения ситуации как бы «сверху», выйдя за ее пределы, что требует совмещения нескольких точек зрения. Например, при изучении темы «Восприятие» детям на основе книги А.Линдгрена «Малыш и Карлсон, который живет на крыше» дается задание объяснить, почему один и тот же день Малышу казался сначала самым худшим, а потом – самым счастливым днем его жизни.

Поскольку развитие эмпатии и децентрации, как было показано выше, тесно связано с развитием Я-концепции, самопониманием, самопознанием, то существенную роль в развитии указанных универсальных учебных действий играют упражнения, направленные на анализ школьником своих способностей, чувств, потребностей, своего внутреннего мира. Например, задание к одной из тем раздела «Ощущения»: «Представь себе, что ты возвращаешься домой с прогулки и еще с порога говоришь маме, что хочешь есть. А как ты узнаешь, что хочешь именно есть, а не спать» [20, с.22]. Задание к разделу «Мышление»: «Припомни такие ситуации в своей жизни, когда чувства (эмоции) сигналили тебе о том, насколько правильны твои мысли» [Там же, с.147].

И последнее, на чем следует остановиться – роль учителя в формировании психологической грамотности учащихся и формировании таких универсальных учебных действий, как эмпатия и децентрация. Эти вопросы широко освещены в литературе [13, 10, 11], однако они практически не рассмотрены совместно. Более того, в развитии эмпатии основное значение придается семье (что неоспоримо), а роль учителя часто вообще не рассматривается. Вместе с тем, учитывая значимость педагога для учащихся начальной школы, для создания норм взаимоотношений между учениками и даже в отношении сверстников к конкретному школьнику, его влияние на развитие эмпатии и децентрации, на формирование функционального, поведенческого уровня психологической грамотности, невозможно переоценить. Уже в знаменитой работе К. Левина 1939 г., испытуемыми в которой были мальчики 10 лет, выявилось, что стиль руководства педагога влияет на отношения детей друг к другу: «Стиль жизни и мышления», – делает вывод К. Левин, – навязываемый лидером, определяет взаимоотношения между детьми и стиль деятельности детей в группе [17].

Для отечественной психологии бесспорным является положение о том, что особенности личности педагога оказывают существенное влияние на развитие личности школьника, причем в начальной школе это влияние особенно сильно. Эта идея восходит к известным формулам К.Д.Ушинского «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» и «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [23, с.63-64]. Это всецело можно отнести и к развитию эмпатии и децентрации.

Принципиально важно, чтобы учитель начальных классов не просто обладал этими качествами, не только поддерживал гуманистические отношения между детьми (что необходимо), но четко осознавал и мог объяснить школьникам общечеловеческий смысл и психологические основания эмпатии и децентрации, что делает задачу формирования психологической грамотности учителя начальных классов одной из центральных в процессе его профессиональной подготовки и переподготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, А.Д. Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся / А.Д.Андреева, Е.Е. Данилова // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2010. - Т.3. - № 2. - С.16-29.
2. Басова, А. Г. Формирование эмпатии / А. Г. Басова // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 631-633.
3. Божович, Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека / Л.И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1978. - С.168-179.
4. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А.Валлон. - М., 1967. – 195 с.
5. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд психол.н. / Т.П. Гаврилова. – М., 1977.
6. Галанина, В.В. Эмоционально-смысловые аспекты выполнения нормы взаимопомощи в младшем школьном возрасте: дис. ...канд. психол. н. / В.В. Галанина. - М., 2003.
7. Глоба, Н.В. Психологический анализ эмпатии у детей с задержкой психического развития (младший школьный возраст): дис. ...канд. психол. н. / Н.В. Глоба. - М., 2008.
8. Гончаренко, Е.С Развитие эмпатийного потенциала личности (на материале исследования детей 7-8 лет: дис. ...канд. психол. н. / Е.С. Гончаренко. - Краснодар, 2003.
9. Данилова, Е.Е. Школьное детство или младший школьный возраст / Е.Е. Данилова // Практическая психология образования. - СПб, 2007. - С .274-365.
10. Дубровина, И.В. Урок психологии / И.В. Дубровина // Преподавание психологии в школе, 3-11 классы: учебно-метод. пособие/ Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2007. - С. 66-125.
11. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. - М., 2014. – 464 с.
12. Изотова, Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Е.И. Изотова, Е.И. Изотова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. - № 5(19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.12.14).
13. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2008. — 151 с.
14. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. - СПб., 2004. - 944 с.
15. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. - Мн., 2003. – 243 с.
16. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании: учебное пособие / М.Ю.Кондратьев. - М., 2008. – 206 с.
17. Левин, К. Эксперименты в социальном пространстве // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. - СПб., 2000. – 335 с.
18. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж.Пиаже. – М., 2006. – 480 с.
19. Прихожан, А.М. Социальная психология развития в младшем школьном возрасте / А.М. Прихожан // Социальная психология развития / Под ред. Н.Н.Толстых. - М., 2014. – 386 с.
20. Психология: учебное пособие для начальной школы. III-IV классы / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.-Воронеж. 2004. – 224 с.
21. Преподавание психологии в школе. 3-11 классы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.-Воронеж, 2007. – 800 с.

22. Салливан, Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С.Салливан. - М., 1999. – 347 с.
23. Ушинский, К.Д. Избранные труды / К.Д. Ушинский. - Т.2: Русская школа. – М., 2005. – 448 с.
24. Шэффер, Д. Дети и подростки / Д.Шэффер- СПб., 2003. – 976 с.
25. Asher, S.R., & McDonald, K. L.The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity // The handbook of peer interactions, relationships, and groups)/ Eds.: K.H. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen. - N.Y., 2009. P. 232-248.
26. Hoffman, M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. - New York, 2000.
27. Parker, J. G., Asher, S. R. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction // Developmental Psychology, 1993. 29, 611-621.

© Прихожан А.М., 2015