

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

Рыженкова Анна Игоревна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ МАЛЬЧИКАМИ И
ДЕВОЧКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

доктор мед.наук., профессор Ковалевский В.А.

Дата, подпись

Руководитель

кондидат пед.наук, доцент кафедры педагогики
детства Яценко И.А.

Дата, подпись

Дата защиты _____

Обучающийся _____

Рыженкова А.И.

Дата, подпись

Оценка _____

Красноярск
2016

Содержание:

Введение.....	3
Глава I. Теоретический анализ проблемы развития эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.	
1.1. Развитие эмоциональной сферы личности ребенка старшего дошкольного возраста.....	6
1.2. Особенности эмоциональной сферы мальчиков девочек.....	12
1.3. Особенности проявления мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста	19
1.4. Специально-организованная игровая деятельность как педагогический способ развития эмпатии.....	23
Выводы по первой главе.....	26
II ГЛАВА. Экспериментальное изучение особенностей проявления эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.	
2.1. Методы и организация констатирующего эксперимента.....	28
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	30
2.3. Методические рекомендации по развитию эмпатии у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.....	38
Выводы по второй главе.....	41
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	47
Приложения.....	50

Введение

Актуализация новых ценностей в образовании, кардинальные изменения в социально – экономической и культурной жизни в обществе породили устойчивый запрос на человека нового типа. Согласно содержанию Государственного стандарта образования Российской Федерации и требованиям времени, одним из ведущих приоритетов образования является национально – нравственное воспитание детей.

Это является значимым, так как развитие личности, способной к сочувствию, сопереживанию, восприятию эмоциональных проявлений других людей, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Современная педагогическая теория и практика уделяют большое внимание воспитанию межличностных отношений, развитию способности ребенка управлять своими чувствами, переживаниями (Е.В. Бондаревская).

Одна из наиболее трудных и сложных задач воспитания – научить ребенка «видеть и чувствовать людей». Умение сопереживать близким и чужим обозначается термином «эмпатия», под которым понимается способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, понимать их мысли, чувства, проникать в их внутренний мир, делая их частью своей личности (В.В. Абраменкова, Л.П. Стрелкова).

Развитие эмпатии представляет собой неотъемлемую часть формирования личности, воспитания у индивида культуры межличностных отношений и способности управлять своими чувствами, переживаниями.

В научной литературе существуют различные подходы к определению эмпатии как свойства личности (Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Юсупов, К. Роджерс) и эмпатии, как процесса (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), уровней ее развития (Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Э. Штейнмец, И.М. Юсупов), механизмов формирования (И.Г. Осухова и др.). Однако, в настоящее время, нет универсальных критериев определения эмпатии

личности. Остается нерешенной и проблема динамической модели процесса развития эмпатии у ребенка, в которой были бы достаточно разработаны и представлены конкретные технологии.

В современной психолого-педагогической литературе исследовалась проблема проявления и развития эмпатии у взрослых (Г.И. Метельский, Т.Х.Шингаров, Е.В.Субботский), у детей школьного возраста (Т.П.Гаврилова, В.Н. Лозоцева, Т.А. Немчин и др.), у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Е.Р. Овчаренко). Таким образом, гораздо меньше исследований было посвящено изучению этой проблемы в дошкольном возрасте. Вместе с тем именно в старшем дошкольном возрасте, когда закладываются основы эмоционально – нравственной культуры личности, поэтому важно определить эффективные пути развития у детей эмпатии, отзывчивости, гуманности.

Анализ существующей практики эмоционально – нравственного воспитания детей в образовательных учреждениях свидетельствует об отсутствии целостной системы развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, возникает определенное противоречие между требованиями, складывающимися в парадигме гуманистического образования, и отсутствием эффективной технологии организации процесса развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: развитие эмоциональной сферы мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности проявления эмпатии мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста.

Цель: Изучить особенности проявления эмпатии мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмпатии у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.
2. Проанализировать базовые понятия «Социальные эмоции», «Компоненты эмпатии», «Эмпатия».
3. Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня эмпатии у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.
4. Выявить особенности проявления эмпатии у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.
5. Разработать методы рекомендаций по развитию эмпатии у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – проявление эмпатии мальчиками и девочками характеризуется рядом особенностей в частности:

- Характером понимания ситуативного контекста (способность распознать и понимать эмоциональные состояния другого. Эмоциональный компонент эмпатии).
- Характером восприятия и понимания внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия (мне жаль его, мне безразлично, что ему плохо. Когнитивный компонент эмпатии.)
- Характером стремления к оказанию действенной помощи (я помогу, я постараюсь помочь. Поведенческий компонент эмпатии).

В исследовании использовались следующие методы и методики:

Группы используемых методов:

1. Теоретические методы: анализ научной литературы по исследуемой проблеме.
2. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, эксперимент, качественный и количественный анализ результатов диагностических методик.

Методики

1. «Понимание социальных эмоций» источник: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. «Практикум по детской психологии». – М.: ВЛАДОС, 1995г.
2. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1985. – С. 99 – 100.

Этапы исследования:

Первый этап – теоретический анализ проблемы, отбор и адаптация диагностических методик, апробация отдельных педагогических средств.

Второй этап – разработка методов рекомендаций по развитию эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

База исследования: МБДОУ г. Красноярска.

Исследование проводилось в период с по . В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста, из них: 20 мальчиков и 20 девочек (Для основной и экспериментальной групп)

Глава I

1.1. Развитие эмоциональной сферы личности ребенка старшего дошкольного возраста

Обычно эмоцию определяют как особый вид психических процессов, которые выражают переживание человеком его отношения к окружающему миру. Особенность эмоций состоит в том, что они в зависимости от потребностей субъекта непосредственно оценивают значимость действующих на индивида объектов и ситуаций. Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями.

Однако, как отмечает П.В. Симонов [36, 44] (1987), несмотря на успехи, достигнутые в изучении мозговых механизмов психических процессов, в настоящее время не существует единой общепринятой научной теории эмоций. Нет также точных данных о том, в каких центрах и каким образом эти эмоции возникают и каков их нервный субстрат (Данилова Н.Н., 2000).

А.Н. Леонтьева (1971) по классификации эмоциональных явлений выделяется три вида эмоциональных процессов:

- аффекты;
- эмоции;
- чувства.

Рассмотрим более детально аффекты - это сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождающиеся резко выраженными двигательными проявлениями.

Эмоции в отличие от аффектов представляют собой более длительно текущее состояние, иногда лишь слабо проявляющееся во внешнем поведении. Они выражают оценочное личностное отношение к складывающейся и возможной ситуации, поэтому способны в отличие от аффектов предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили. Собственно эмоции возникают на основе представлений о пережитых или воображаемых ситуациях.

Третьим видом эмоциональных процессов являются так называемые предметные чувства. Они возникают, как специфическое обобщение эмоций и связаны с представлением или идеей о некотором объекте, конкретном или отвлеченном. Предметные чувства выражают устойчивые эмоциональные отношения (Данилова Н.Н., 2000).

Мы знаем, что эмоции не появляются сами по себе. Все наши переживания и чувства являются плодами нашей деятельности. В жизненных процессах каждого индивида, в его отношениях к окружающей среде эмоции рождаются, живут и умирают. Они играют важную роль, помогая нам воспринимать действительность и реагировать на нее. В зависимости от того, что окружает детей так и будет проходить развитие эмоционально-волевой сферы. Отрицательные переживания тормозят процессы развития ребенка, тогда как положительные воодушевляют и стимулируют познавательные процессы.

Родители должны обращать внимание на следующие особенности эмоционально-волевой сферы ребенка:

- Психика ребенка носит бессознательный характер. Сознательная регуляция его поведения пока что отсутствует. Эмоциональные переживания неустойчивы и кратковременны. Как правило, они бурно выражаются.

- По мере роста ребенок осваивает все больше способов выражения своих эмоций. Происходит их социализация.

- Со временем у ребенка начинают развиваться высшие эмоциональные чувства (чувство стыда, чувство гордости, сочувствие, симпатия).

- Позже начинают создаваться предпосылки для регуляции эмоций путем включения понимания слов в эмоциональные процессы.

- Сбалансированность эмоциональных процессов, уравновешенность, тяготение к самостоятельным действиям и к ответственности за свои поступки – вот пути, по которым должно проходить развитие эмоциональной сферы детей. Эмоционально-волевая сфера ребенка – это корневая система всего нашего жизненного состояния, общения, развития и существования в этом мире. Особенности эмоционально-волевой сферы детей заключаются в следующих основных компонентах:

- в активности центральной нервной системы и мозга ребенка;
- в активности (и обратной связи в мозг) мимической детской мускулатуры;
- в субъективности переживаний малышей.

К дошкольному возрасту эмоциональный мир ребенка становится богаче и разнообразнее. От базовых эмоций (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Изменяется и внешнее проявление эмоциональных реакций. В этом возрасте усваивается язык чувств - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

Формирование чувства личной и культурной идентичности, происходящие между двумя и шестью годами, сопровождается разнообразными сильными эмоциями и переживаниями, которые ребенок

должен научиться интегрировать в структуру собственной личности (Данилина Т.А., 2004).

На протяжении детства особенности эмоций (их сила, длительность, устойчивость) изменяются в связи с изменением общего характера деятельности ребенка и его мотивов, а также с усложнением отношений ребенка с окружающим миром. Наряду с переживаниями удовольствия или неудовольствия, связанными с удовлетворением или неудовлетворением непосредственных желаний, у ребенка возникают более сложные чувства, вызванные тем, насколько хорошо выполнил он свои обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей и в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения (Данилина Т.А., 2004).

Для детей дошкольного возраста становится характерным более адекватное проявление эмоций, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый относительно стабильный эмоциональный фон определяет растущая способность детей управлять своими эмоциями. Регулирование эмоций - одна из сторон детского психосоциального развития, особенно, в первые семь лет жизни. В раннем детстве течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той конкретной ситуации, в которую он был включен, например: обладает он привлекательным предметом или не может его получить. К концу дошкольного возраста эмоциональные процессы становятся более уравновешенными, что дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, и сиюминутных затруднений: они могут восприниматься не так остро, теряя свою прежнюю значимость. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

В возрасте 3-7 лет желания ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Так, эмоции, связанные с

представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний. Механизм эмоционального предвосхищения подробно рассмотрен и описан А. В. Запорожцем и А.Д. Неверович [16] (1986). Его суть в том, что еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Поэтому пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции: переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками и т. д. Эти реакции сохраняются и у дошкольников, однако внешне выражение эмоций становится у большинства детей более сдержанным. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и в связи с тем, что еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Изменяется содержание аффектов - расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание - без них невозможна совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают

эмоциональный характер, и вся его деятельность становится эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник - игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе и т. д., - должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не строится или быстро разрушается. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что не вызывает у него интереса.

Занятия и дидактические игры, обогащают дошкольника новыми знаниями, заставляют напрягать свой ум для решения какой-либо познавательной задачи, развивают у дошкольников интеллектуальные эмоции. Удивление при встрече с новым, неизвестным, любопытство и любознательность, уверенность или сомнения в своих суждениях, радость от найденного решения – все эти эмоции являются необходимой составной частью мыслительной деятельности.

Внутреннее эмоциональное отношение ребёнка к окружающей действительности как бы вырастает из его практических взаимодействий с этой действительностью, и новые эмоции возникают и развиваются в процессе его чувственно-предметной деятельности. На протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая всё более богатое содержание и всё более сложные формы под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Таким образом, как уже было отмечено выше, в процессе роста ребёнка происходят изменения в его эмоциональной сфере, меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, развивается способность осознавать и контролировать свои эмоции. Но сама по себе эмоциональная сфера не может развиваться. Её необходимо развивать. Существенную роль в развитии эмоциональной сферы старших дошкольников могут сыграть целенаправленные занятия. При их разработке должны учитываться составляющие эмоциональной характеристики ребёнка, а также их гендерные особенности. Ведь мы не можем утверждать, что мальчика и девочку мы воспитываем одинаково. Также и эмоциональная сфера их различна.

1.2. Особенности эмоциональной сферы мальчиков и девочек.

Рассмотрим особенности эмоциональной сферы отдельно мальчиков и отдельно девочек.

Опрос воспитателей и учителей относительно индивидуальных особенностей поведенческих характеристик детей дает возможность считать, что обычно мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержанны, нетерпимы, неуверенны в себе и даже более агрессивны, чем девочки. По-видимому, в большинстве случаев это действительно так. Однако, надо иметь в виду, что наше видение ребенка не всегда объективно отражает то, что есть на самом деле.

Сравнили характеристики, которые давали одному и тому же ребенку родители (почти исключительно мамы, а не папы) и воспитатели (тоже женщины). К нашему удивлению расхождения были весьма значительными и разными для мальчиков и девочек.

Так, мальчиков родители часто считают неэмоциональными, когда воспитатели отмечают их повышенную эмоциональность. В то же время при оценках эмоциональности девочек характеристики и мам, и воспитателей совпадают. Но родители часто считают тревожными девочек тогда, когда ни воспитатель, ни психолог тревожности у них не отмечают. У мальчиков встречаются лишь обратные случаи, когда психолог говорит о том, что мальчик очень тревожен, а родители с полной уверенностью заявляют, что их сыну такое качество не свойственно.

Значит, родители склонны несколько завышать эмоциональность дочерей, видимо потому, что она проявляется в их речи и более наглядна, и не замечать эмоциональных переживаний сыновей. То есть родители обычно хуже понимают внутренний мир мальчиков. Даже такие, казалось бы, наглядные черты поведения, которые мы обычно связываем с понятиями «быстрый» или «медлительный» ребенок, по-разному оценивают родители и воспитатели. Если в отношении девочек они однозначны, то мальчики в глазах

родителей чаще излишне медлительны, хотя воспитатели считают их быстрыми. Правда, иногда, наоборот — именно воспитатели жалуются на медлительность мальчиков, а их родители считают, что их сыновья очень подвижны и быстры. То есть и здесь разногласия касаются почти исключительно мальчиков.

Это наводит нас на размышления о каких-то существенных различиях в организации, в регуляции двигательной и эмоциональной сферы мальчиков и девочек. А организует и регулирует любую деятельность человека его мозг. Исследовать особенности работы мозга можно с помощью объективных нейропсихологических тестов и прямой записи биоэлектрической активности мозга во время разных видов деятельности.

Сначала Хризман Т.П. [43,22] проводил нейропсихологическое исследование, которое состояло в том, что ребенку — одновременно каждому глазу по отдельности — предъявлялась картинка, но картинки были разными, а ребенок этого не знал. Такой тест называется диоптическим просматриванием. Обычно дети при этом говорили, что видят только одну картинку, и называли правую или левую. Оставим сейчас вопрос о Специфике обработки поступающей информации левым и правым полушариями мозга — этот вопрос мы обсудим позднее — и сосредоточим наше внимание на восприятии ребенком эмоционально окрашенной информации. В ряду прочих картинок мы показывали улыбающееся и грустное лицо, причем, если правый глаз видел улыбающуюся рожицу, то левый — грустную. Через некоторое время картинки меняли местами, и уже в левый глаз покупала позитивная информация, а в правый — негативная. Если свести все результаты по шестилетним детям вместе, то окажется, что и мальчики, и девочки независимо от того, какому глазу показывают какую картинку, чаще говорят, что они видят улыбающуюся рожицу. Грустное лицо они видят реже, т.е. глаз-то видит, в мозг информация об увиденном поступает, но в сознание не допускается.

И вот наши дети пошли в первый класс. Это колоссальная нервная нагрузка на их психику. Изменяется весь привычный уклад жизни, меняется та внешняя среда, в которой живет ребенок, и в ответ на это начинает иначе работать и его мозг. В конце первого класса мы снова провели то же исследование с теми же и с новыми детьми. У девочек картина сохранилась почти полностью и практически не различалась в разных классах. А вот для мальчиков этот год не прошел бесследно: они стали чаще говорить, что видят грустное лицо. То есть негативная информация сватала прорываться в сознание, и при восприятии одновременно позитива и негатива мозг стал чаще выбирать негатив, что обычно детскому (а может быть, и взрослому) восприятию не свойственно. Важно, что результаты анализа мозгом положительных и отрицательных воздействий очень зависели от личности учителя, который работал с ними. У педагога авторитарного типа (требование безоговорочного подчинения, упор на следование жестким правилам, исключение тонких душевных контактов даже при внешней видимости доброжелательности отношения: «я сказал — ты сделал») такое нарастание настроенности мозга на принятие неприятного, вызывающего негативные переживания, и игнорирование положительной, эмоционально позитивной стороны воспринимаемого мира выражено наиболее сильно.

В тех классах, где учитель предпочитал демократический тип воспитания (стремление добиться желаемого поведения не через давление своим авторитетом, не через требование подчинения, а через стремление к пониманию внутреннего мира ребенка, способность услышать и понять суть его трудностей), детям, а в первую очередь мальчикам, повезло больше, они сохранили свойственное детству качество: видеть мир добрым и радостным. А конкретно в нашем случае, мальчики продолжали, как и до школы, чаще видеть улыбающуюся рожицу и реже грустную.

Записывая биотоки мозга детей, исследователи тоже узнали много нового о том, как мальчики и девочки воспринимают и анализируют приятные и неприятные воздействия. Детям разного возраста мы давали ощупать разные

предметы, причем ребенок их не видел, а трогал то, что было спрятано в коробке. Одни из предметов были приятными на ощупь: мягкими, пушистыми, а другие неприятными — колючими или шершавыми. Известно, что малыши очень любят мягкие пушистые вещи, с удовольствием играют с плюшевыми, ворсистыми игрушками или трогают мамину кофту из мягкой шерсти. А вот колючую одежду они ненавидят, шершавые, колючие предметы обычно обходят стороной.

У детей, начиная с четырехлетнего возраста обнаружилось различия в мозговой активности при восприятии приятного и неприятного. У девочек активность мозга в тот момент, когда они трогали пушистый предмет, была намного выше, чем у мальчиков. Но вот когда предмет был неприятным на ощупь, большую активность проявлял мозг мальчиков. У трехлетних такой выраженной реакции не было: уровень включения высших отделов коры мозга в восприятие и анализ информации не зависел ни от пола ребенка, ни от того, какой эмоциональный знак она носила (рис. 3) [43, 25]. Правда, более тонкие исследования показывают, что даже у таких малышей разные структуры мозга включаются в эту деятельность неодинаково.

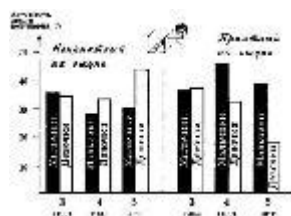


Рис. 3. Столбики показывают уровень активности левого полушария мозга детей при ощупывании разных предметов.

Если мы проследим, как изменяется активность мозга на протяжении длительной деятельности, носящей эмоциональный характер, то и здесь нас ждут сюрпризы. Дети-дошкольники смотрели и слушали сказку «Красная шапочка». Время от времени действие прерывали и давали затем ощупать среди других невидимый ими приятный на ощупь предмет (это была лапка песка от старого воротника покрытая мягкой шерстью). Один раз они это делали до трагических событий сказки, и взрослый называл предмет «это

лапка». В другой раз сказку прерывали после того, как волк бросился на Красную Шапочку (но еще не успел съесть ее) — дети снова ощупывали ту же лапку, но взрослый вдруг говорил им: «Это лапа волка». Конечно, это вызывало у большинства детей неприятные эмоции: одни замирали, другие бросали предмет, глаза их округлялись, вегетативные реакции показывали наличие эмоций. Тогда сказку начинали показывать снова и, когда волк бросался на Красную Шапочку, вновь давали ощупать тот же предмет. Дети, конечно, сразу узнавали его. Взрослый снова говорил: «это лапа волка».

Но далеко не все дети при этом испытывали отрицательные эмоции. Некоторые редкие дети (и это были девочки) улыбались, узнавая предмет, и радостно сообщали, что они так и думали, что это лапа волка. Для них важнее было не то, что происходило в сказке, а то, угадали ли они, что за предмет дал им взрослый. Главное для них — установить контакт со взрослым, правильно выполнить задание, которое дал взрослый, а не переживать за Красную Шапочку. Как только взрослый включился в деятельность — стал давать какие-то задания, в данном случае ощупать предмет,— установка этих девочек менялась и полностью переключилась на контакт со взрослым. Можно думать, что и сказку они тоже теперь смотрели для того, чтобы суметь все запомнить и, если надо, ответить на вопросы. Мальчики же, впрочем, как и многие девочки, смотрели сказку, почти не обращая внимания на взрослого до тех пор, пока он не отрывал их от действия сказки для выполнения каких-то заданий, но и тогда они все еще жили сказкой.

Но что же в это время происходило в их мозгу?

У девочек, еще до показа сказки, как только начиналась работа со взрослым (ощупывание разных предметов), уровень биоэлектрической активности мозга повышался и оставался высоким все время, пока девочка смотрела сказку и ощупывала предметы.

У мальчиков картина иная. Когда они просто ощупывают предмет, задействованы только те центры, которые непосредственно участвуют в

регуляции этой конкретной деятельности, и общая активность мозга невелика. После того, как лапка оказывается лапой волка, активность повышается, а затем снова падает. Когда мальчик сам узнает предмет (лапа волка), активность снова возрастает и снова падает, не повышаясь даже на слова взрослого («это лапа волка») (рис. 4). Причем активность носит очень избирательный характер: включаются слуховые и моторные центры речевого полушария, а также лобные структуры, которые программируют последующие действия ребенка и прогнозируют результат (рис. 5).

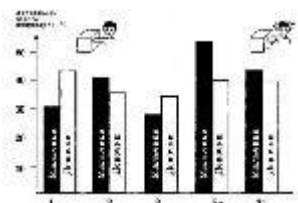


Рис. 4. Столбики показывают уровень активности левого полушария мозга детей в разных ситуациях ощупывания одного и того же предмета.

1. Незнакомый приятный на ощупь предмет до фильма-сказки "Красная Шапочка».
2. Тот же предмет сразу после прерывания сказки, в момент, когда взрослый его называет: «Это лапа волка!»
3. При повторении сказки, когда ее снова прерывают. Первые 2 сек. ощупывания, до называния предмета.
- 3а. Следующие 2 сек. ощупывания. Предмет еще не назван, но ребенок его узнает.
- 3б. Предмет, назван взрослым: «Это лапа волка!»



Рис. 5. [43,54] Показаны характерные взаимосвязи лобных-ассоциативных (1,2), моторных (3,4), нижнетеменных-ассоциативных (5,6), затылочных-зрительных (7,8), височных-слуховых (9,10) областей коры больших

полушарий мозга девочек и мальчиков 4 лет, полученные в результате анализа энцефалограмм, записанных во время ощупывания детьми предмета, названного «лапой волка».

Можно думать, что мальчики осмысливают ситуацию и готовят способ выхода из нее. У девочек же активизируется весь мозг: и зрительная, и слуховая, и моторная кора, и ассоциативные структуры обоих полушарий.

Итак, мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девочек как бы готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы в любую секунду отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость. Мужчины же обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность.

Взрослые должны учитывать особенности эмоциональной сферы мальчиков. Мамам, воспитательницам и учительницам трудно понять эту сторону жизни мальчика — они-то сами другие. Вот и получается, что мама (или педагог) долго ругают мальчика, нагнетая эмоции, и сердятся оттого, что он не переживает вместе с ней, а как бы остается равнодушным к ее словам. Нет, он не равнодушен. Просто он уже дал пик эмоциональной активности, отреагировал на первых минутах разговора, но он, в отличие от мамы (и сестры или одноклассницы), не может долго удерживать эмоциональное напряжение, он к этому не приспособлен и, чтобы не сломаться, просто отключил слуховой канал, и информация до его сознания не доходит. Он вас уже не слышит. Ваши воспитательные усилия пропадают впустую. Остановитесь. Ограничьте длину нотации, но сделайте ее более емкой по смыслу, т.к. мозг мальчика очень избирательно реагирует на эмоциональные воздействия. Если вся ваша речь сводится к двум словам: «ты плохой», — то

чего вы ждете от мальчика? Он дезориентирован. Объясните ему ситуацию очень коротко и очень конкретно — чем же вы недовольны. Но здесь мы затронули другую интересную и важную тему — оценку взрослым ребенка.

Итак, мы пришли к важному выводу: мальчик и девочка — это два разных мира. Очень часто мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит, и неправильно на них реагируем. Если вы уже растите славную дочку, а у вас родился сын, знайте, что во многом вам придется начинать с нуля и ваш опыт воспитания дочки иногда не только не поможет вам, а даже будет мешать. То же самое произойдет, если после сына у вас родилась долгожданная дочь, хотя здесь сложностей обычно меньше.

Мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают. А вот удастся ли сохранить, раскрыть, развить эти задатки, не повредить, не сломать — зависит только от нас.

1.3. Особенности развития эмпатии в период дошкольного детства

Исключительную роль в становлении личности ребенка и формировании его активной жизненной позиции играют социальные эмоции.

В работах Л.С. Выготского [8, 10], А.Н. Леонтьева [16, 25], Д.Б. Эльконина [40, 44] существуют общие указания на то, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов ее поведения. В результате такого рода усвоения ребенок приобретает своеобразную систему мер, эталонов ценности, сопоставления с которыми наблюдаемые явления оценивает их эмоционально как привлекательные и отталкивающие, как добрые и злые, как красивые и безобразные.

Развитые социальные эмоции регулируют деятельность человека, определяют широту и характер его отношений с окружающим социумом,

оптимизируют процесс его вхождения в новую действительность. Это погружение он осуществляет с помощью непосредственного переживания. И тогда общечеловеческие ценности начинают функционировать в реальных жизненных связях субъекта, начинают определять его отношение к миру.

Без чувственно-эмоционального постижения окружающего невозможно приобщение к культурным ценностям. Способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональное состояние другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека. дает возможность развитию эмпатии, эмпатийного поведения.

Таким образом, эмпатия [29] – сложный, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков, способностей человека.

Многозначность рассмотрения эмпатии исследователями дает основание выделить в структуре эмпатии следующие *компоненты*:

1. Эмоциональный – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого. Характеризуется как пассивное сочувствие, форма соучастия в эмоциональном состоянии партнера, за которым нет действенного начала (я вижу, что ему плохо).

2. Когнитивный – способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого. Характеризуется восприятием и пониманием внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия (мне жаль его, мне безразлично, что ему плохо).

3. Поведенческий - способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдание другого человека; помогающее, содействующее поведение ответ на переживание другого. Характеризуется как стремление к оказанию действенной помощи (я помогу, я постараюсь помочь).

Так, с когнитивной эмпатией мы встречаемся в тех случаях, когда в процесс общения включены интеллектуальные компоненты, и мы пытаемся

сопереживать партнеру, сравнивая его поведение со своим или находя аналогичные ситуации в своей прошлой жизни. Эмоциональная эмпатия основана на подражании чувствам и реакциям собеседника. Если когнитивная и эмоциональная эмпатия возможна при любых типах отношений, то поведенческая, действенная эмпатия обычно характерна для отношений с близкими людьми. При этом мы не только мыслим (воспринимаем, понимаем), не только чувствуем (сопереживаем), но и действуем (помогаем делом) [Е.И. Рогов, 2001].

Поскольку именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы эмоционально – нравственной культуры личности, во многом предопределяющие будущий нравственный облик человека, то именно этот период является наиболее благоприятным для развития у детей эмпатии, отзывчивости, гуманности.

Общенаучные подходы к процессу развития эмпатии позволяют выделить специфику ее развития в онтогенезе.

Сопереживание – состояние, которое выражается в переживании чего-либо вместе с другими, в разделении чьих-либо переживаний [Е.Р. Овчаренко, 2003]. По утверждению В.В. Абраменковой, развитая способность к переживанию включает в себя весь диапазон этого состояния: во-первых, это сострадание (жалость, возбужденная несчастьем другого человека) и сочувствие (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьям другого), во-вторых, это сорадость переживаниям (чувствам удовлетворения радостью и успехам другого).

Сопереживанию ребенок учится с первых лет жизни через механизм подражания. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого. Например, малыш скорее поделится игрушкой или сладостями с тем сверстником, которому у него взрослый вызвал сочувствие [Г.А. Урунтаева, 2001].

Уже в возрасте 2 – 3 лет дети способны распознавать состояния, переживаемые другим. Многочисленные наблюдения и экспериментальные

исследования А.В. Петровского и В.В. Абраменковой показывают, что дети поначалу легче распознают эмоции радости и гнева и труднее – печали и грусти. В более старшем возрасте репертуар эмоциональных проявлений становится все богаче и ребенок все тоньше их различает. Благодаря способности детей к распознаванию эмоций осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Она может протекать посредством заражения, в результате которого эмоциональное состояние одного ребенка непосредственно передается другим детям.

Если в раннем детстве ребенок чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сам, сопереживая другим людям. Переживания теперь вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Если младшие дошкольники дают оценку поступка с точки зрения его непосредственного значения для окружающих людей («Маленьких нельзя обижать, а то они могут упасть»), то старшие – обобщению («Маленьких нельзя обижать, потому что они слабее. Им надо помогать, мы же старше»).

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Отношение к герою и определяет его оценку малышом. В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. Возникает оценка героя на основе содержания его поступков. После 4 лет с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация. Теперь дети указывают на общественную значимость поступков. Таким образом, действия в воображаемом плане помогают ребенку подойти к осмыслению мотивов поведения, а эмоциональное отношение к герою начинает отделяться от моральной оценки его поступков.

Симпатия у дошкольника становится более действенной, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться. Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Далее 4 –

5 летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга, прежде всего, по отношению к тем, кому симпатизирует и сочувствует [Г.А.Урунтаева, 2001].

У ребенка – дошкольника активно формируются нравственные представления о том, что хорошо и что плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. Идентификация со сверстниками развивает у него способность ставить себе на место других, относясь к себе как бы со стороны и соотнося при этом свое поведение с моральными нормами. В соответствии с нормами осуществляется принятие решения и «проигрывание» собственного действия в воображаемом плане. В сознании ребенка происходит предвидение того результата, который произведет его поступок, и предчувствие возможных последствий этого поступка для окружающих и его самого.

На протяжении всего дошкольного детства, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания, игра остается наиболее характерным видом его деятельности.

1.4. Игровая деятельность как педагогический способ развития эмпатии.

Игра является предметом изучения различных наук, например, биологии, физиологии и т.д., а также педагогики и психологии – теми их отраслями, которые занимаются проблемами психического развития. Значительный вклад в современное понимание игры внес Л.С. Выготский.

Игра – основной вид деятельности дошкольника, она оказывает многогранное влияние на психологическое развитие ребенка. В игре дети овладевают новыми навыками и умениями, получают новые знания. Только в игре осваиваются правила человеческого общения. Вне игры не может быть достигнуто полноценное нравственное и волевое развитие ребенка, вне игры нет развития личности.

Спиваковская А.С. рассматривает игру как отражение детьми окружающей жизни – действий, деятельности людей, их взаимоотношений в

обстановке, создаваемой детским воображением [35]. В игре комната может быть и морем, и лесом, и станцией метро. Дети придают обстановке то значение, какое обусловлено замыслом и содержанием игры.

Прежде всего, игра – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, других людей, стать субъектом своей деятельности.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемы, но чувства, переживаемые им, реальны.

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, включая в сюжет игры определенные роли, педагог может тем самым программировать определенные положительные чувства играющих детей. Во-первых, важен сам опыт переживания положительных чувств для человека, во-вторых, через переживания только и можно воспитать положительное отношение и к игровой деятельности.

Кроме того, в процессе игры уточняются и углубляются знания и представления детей. Потребность в новых знаниях выражается в вопросах детей. Воспитатель отвечает на них, прислушивается к разговорам во время игры, помогает играющим установить взаимоотношение, договоренность.

Следовательно, игра не только закрепляет уже имеющиеся у детей знания и представления, но и является своеобразной формой активной познавательной деятельности, в процессе которой они под руководством воспитателя обладают новыми знаниями.

Именно сюжетно-ролевая игра, на значимость которой указывали Д.Б.Эльконин, К.Д.Ушинский, Л.А. Венгер, В.С.Мухина, А.Н.Леонтьев, является основным средством развития эмпатии у детей старшего

дошкольного возраста. Так, беря на себя роли взрослых, воспроизводя их деятельность и взаимоотношения, дети знакомятся с доступными для них правилами и мотивами поведения, которыми руководствуются взрослые в трудовой и общественной деятельности, в общении между собой. Выполняя роль рабочего в мастерской, ребенок старается воспроизвести его ответственное отношение к своему делу, выполняя роль врача – заботливость и внимательность по отношению к больному и т.п.

Игра захватывает детей, заставляет их по-настоящему переживать те чувства, которые должны испытывать изображаемые персонажи, - симпатию, сочувствие к больным, к детям, уважение к старшим и др. С симпатией, покровительством, нежностью относится ребенок к куклам и игрушечным животным, используемым в игре [Венгер, Л.А. 1988].

Однако не следует думать, что достигнутые в игре успехи могут быть непосредственно перенесены детьми в другие условия, в их повседневное поведение. Нередко можно видеть, как мальчик, только что проявлявший в роли доктора заботу о заболевшей девочке, через несколько минут, выйдя из игры, преспокойно отнимает у той же девочки игрушки, не обращая внимания на ее слезы.

Те действия и взаимоотношения, которые дети разыгрывают в соответствии с взятыми на себя ролями, позволяют им ближе познакомиться с определенными мотивами поведения, поступками, чувствами взрослых, но еще не обеспечивает их усвоение детьми. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, но и тем, что в ней изображается. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры – при обсуждении содержания игры, распределения ролей, игрового материала и т.п., - дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, вносить свой вклад в общее дело.

Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так, как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения [Г.А. Урунтаева, 2001]. Дошкольник встает на

позицию другого человека, причем не одного, а разных. В пределах одного сюжета малыш «смотрит» а ситуацию глазами нескольких людей. Сегодня девочка выполняет роль мамы, а завтра – дочки. Она понимает, как важно, чтобы мама заботилась о своих детях, и как необходимо, чтобы дочка была послушной. Таким образом, перед ребенком открываются не столько правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми.

Нарастающая с возрастом потребность играть совместно со сверстниками ставит ребенка перед необходимостью выбрать сюжет, распределить роли, проконтролировать ролевое поведение партнера, что приводит к развитию коммуникативных умений и навыков.

Кроме того, участвуя в играх, старший дошкольник учится удерживать цель деятельности, действовать по инструкции взрослого, контролировать свое поведение и действия. Ребенок проверяет свои возможности, гордится достигнутым результатом (когда, например, прибежал первым) и в то же время учится радоваться удаче товарища, сопереживать трудностям, проявлять взаимопомощь [Г.А.Урунтаева, 2001].

Таким образом, можно отметить, что игровая деятельность служит своего рода школой чувств, обеспечивает условия для формирования многих личностных качеств, которые и характеризуют ребенка, как существо высшее, социальное. Ребенок учится сопереживанию, овладевает умением проявлять свое отношение и отражать его в разных доступных возрасту формах и продуктах деятельности.

Вывод по первой главе:

Эмоции не появляются сами по себе. Все наши чувства и переживания являются продуктом нашей деятельности. В жизни индивидуума, в его отношениях к окружающей среде эмоции рождаются, живут и умирают. Они играют важную роль, помогая нам воспринимать реальность и реагировать на

нее. Развитие эмоционально-волевой сферы детей зависит от того, что их окружает. Здесь важно все: наличие разработанных занятий и дидактических игр с учетом составляющих эмоциональной характеристики ребенка; комплекс разработанных занятий для формирования творческой индивидуальности ребенка; предметная развивающая среда; социум, в котором воспитывается дошкольник; психолого-педагогические компетенции и наличие знаний родителей об условиях и закономерностях общего психического, коммуникативного и эмоционального развития старших дошкольников и т.д.

Поскольку именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы эмоционально – нравственной культуры личности, во многом предопределяющие будущий нравственный облик человека, то именно этот период является наиболее благоприятным для развития у детей отзывчивости, гуманности, сопереживания.

Сопереживанию ребенок учится с первых лет жизни через механизм подражания. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого.

Так же можно отметить, что игровая деятельность служит своего рода школой чувств, обеспечивает условия для формирования многих личностных качеств, которые и характеризуют ребенка, как существо высшее, социальное. Ребенок учится сопереживанию, овладевает умением проявлять свое отношение и отражать его в разных доступных возрасту формах и продуктах деятельности. Игра захватывает детей, заставляет их по-настоящему переживать те чувства, которые должны испытывать изображаемые персонажи, - симпатию, сочувствие к больным, к детям, уважение к старшим. С симпатией, покровительством, нежностью относится ребенок к куклам и игрушечным животным, используемым в игре и т.д.

Все эти качества, которые активизируются в процессе практического опыта, в процессе игры и различных видах взаимодействия с окружающей средой необходимы ребенку для становления его полноценной личности.

II ГЛАВА. Экспериментальное изучение особенностей проявления эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

2.1. Методы и организация констатирующего эксперимента

Для реализации цели исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Он предполагал реализацию серии диагностических методик на базе МБДОУ г. Красноярска. В эксперименте участвовало 40 детей старшего дошкольного возраста. Из них: 20 мальчиков и 20 девочек в возрасте 5 – 6 лет.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей проявления эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Используемые методики:

1. «Понимание социальных эмоций» источник: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. «Практикум по детской психологии». – М.: ВЛАДОС, 1995г.
2. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1985. – С. 99 – 100.

На первом этапе нами была использована диагностическая методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоциональных состояний» [38] (содержание см. в приложении 1).

Целью данного эксперимента является изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке. Нами были использованы картинки с изображением детей и взрослых, у которых ярко выражено эмоциональное состояние как основных эмоций (радость, страх, гнев, горе), так и их оттенков (схематичное изображение эмоциональных состояний) и сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Эксперимент проводился индивидуально с детьми 5 – 6 лет в две серии. В первой серии мы ребенку последовательно показывали картинки с изображением различных эмоциональных состояний и спрашивали: «Опиши

картинку. Кто изображен на ней? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?».

Во второй серии также последовательно мы ребенку показывали сюжетные картинки и задали вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

На втором этапе мы использовали диагностическую методику А.Д.Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей» (см. приложение 1).

Целью данного эксперимента являлось изучение способов выражения эмоций. Заранее были подобраны ситуации из жизни детей, наиболее близкие и понятные им:

1. Больная мама лежит в постели, старшая дочка (подготовительная группа) приводит брата (ясельная группа).

2. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.

3. Мальчик потерял варежки и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз.

4. Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

5. Мальчик (девочка) радуются за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.

Исследование проводится также с детьми 5 – 6 лет. Исследования включает в себя две серии:

Первая серия. Подготовленные заранее дети разыгрывают перед группой сценку, затем экспериментатор спрашивает у ребят, что чувствуют персонажи этой сценки.

Вторая серия. Экспериментатор описывает ситуацию и предлагает ее изобразить:

I ситуация – показать печальное, страдающее лицо мамы, капризно плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки;

II ситуация – показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика;

III ситуация – как мальчик не хочет показать, что он замерз;

IV ситуация – показать обиду девочки;

V ситуация – показать неподдельную радость за другого.

Если же дети недостаточно выразительно или ошибочно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента.

Ниже представлены таблицы и гистограммы результатов констатирующего эксперимента.

Проанализировав результаты диагностики «Понимание социальных эмоций» источник: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А., мы получили следующие данные:

Результаты диагностического исследования эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста «Понимание социальных эмоций»
источник: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.

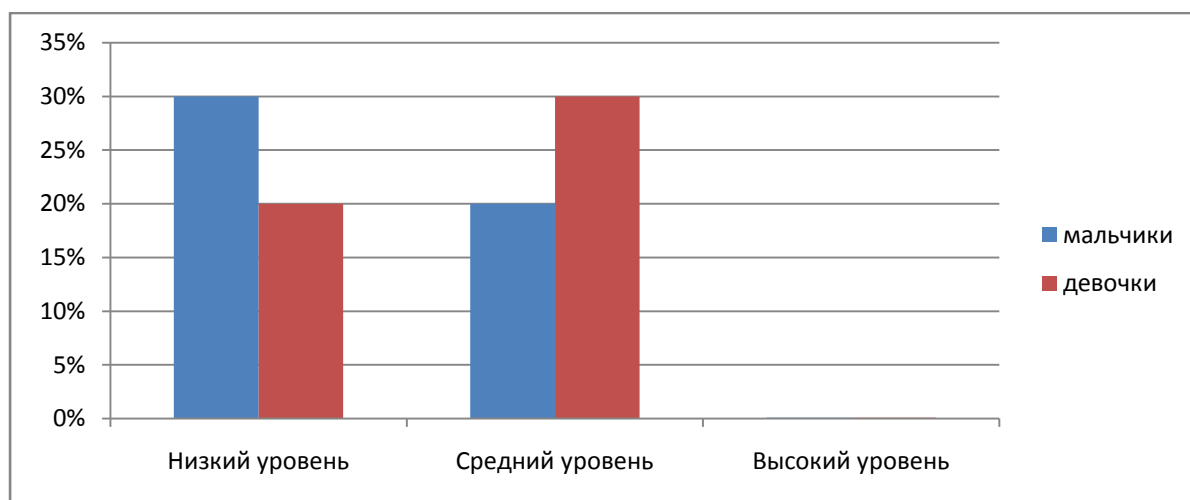
Таблица 1

№	Инициалы	Понимание ситуативного контекста		Называние эмоциональных состояний		Умение обосновать представленную ситуацию		итого
		1серия	2серия	1серия	2серия	1серия	2серия	
	Девочки							

1	А.В	1	1	1	0	0	0	3
2	А.Т	1	1	1	1	0	0	4
3	В.Ц	1	1	0	0	0	0	2
4	Д.З	1	1	1	0	0	0	3
5	Д.Т	1	1	1	1	0	0	4
6	Е.М	1	0	1	1	0	0	3
7	И.Б	1	0	0	0	0	0	1
8	И.П	1	0	1	1	0	0	3
9	И.Т	1	0	0	0	0	0	1
10	К.Ф	1	0	0	0	0	0	1
11	А.В	1	0	0	0	0	0	1
12	А.Т	1	1	1	0	0	0	3
13	Н.Г	1	1	1	0	0	0	3
14	О.Б	1	1	1	1	0	0	4
15	О.В	1	0	0	0	0	0	1
16	О.Т	1	0	0	0	0	0	1
17	П.Ш	1	1	1	1	0	0	4
18	Р.М	1	1	0	1	0	0	3
19	Р.З	1	0	0	0	0	0	1
20	С.Р	1	0	0	0	0	0	1
Мальчики								
1	А.А	1	0	1	1	0	0	3
2	А.С	1	1	1	0	0	0	3
3	Б.М	1	0	0	0	0	0	1
4	В.О	1	0	1	0	0	0	2
5	В.П	1	0	0	0	0	0	1
6	Д.З	1	0	0	0	0	0	1
7	Д.С	0	1	0	0	0	0	1
8	Д.Ш	0	0	1	0	0	0	1

9	Е.Т	1	1	0	0	0	0	2
10	Е.Т	1	0	0	0	0	0	1
11	И.Б	1	1	1	0	0	0	3
12	К.Н	1	0	1	1	0	0	3
13	К.У	1	1	1	0	0	1	4
14	М.А	1	0	0	0	0	0	1
15	М.Г	1	0	0	0	0	0	1
16	Н.И	1	0	0	0	0	0	1
17	Н.Р	0	1	0	0	0	0	1
18	Р.Х	0	0	1	0	0	0	1
19	С.А	1	0	1	0	0	0	2
20	С.С	1	0	0	0	0	0	1

Рисунок 1



Девочки:

0-1 баллов (Низкий уровень) - 8 девочек (20%)

2-4 баллов (Средний уровень) - 12 девочек (30%)

5-6 баллов (Высокий уровень) - 0 девочек (0%)

Мальчики:

0-1 баллов (Низкий уровень) - 12 мальчиков (30%)

2-4 баллов (Средний уровень) – 8 мальчиков (20%)

5-6 баллов (Высокий уровень) – 0 мальчиков (0%)

Дети были отнесены к трем уровням развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Детей, которые, комментируя картинки с изображением человека, на вербальном уровне затруднялись или неверно различили и обозначали словом эмоциональное состояние (Настя М.: «Просто грустный»; Сережа Н.: «Просто вижу»), причем лучше понимают эмоциональные состояния взрослых, чем детей, мы отнесли к низкому уровню. Таких детей было 65%.

Детей подробно описывающих действия, изображенные на картинке, мы отнесли к среднему уровню, так как они понимают и различают мимику, жесты основных эмоциональных состояний: радость, гнев, грусть, печаль (Карина Т.: «Улыбается, значит ей хорошо. Радостная она такая»), но при этом они затрудняются при восприятии оттенков эмоций (отчаяние, сожаление и др.) – 35% детей.

Детей с высоким уровнем эмпатии мы не выявили. У каждого исследуемого знания об эмоциях ситуативны и неглубоки, ориентированы на яркие внешние признаки – 0%.

На втором этапе мы использовали диагностическую методику А.Д.Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей» (см. приложение 1).

Проанализировав результаты диагностики мы получили следующие данные:

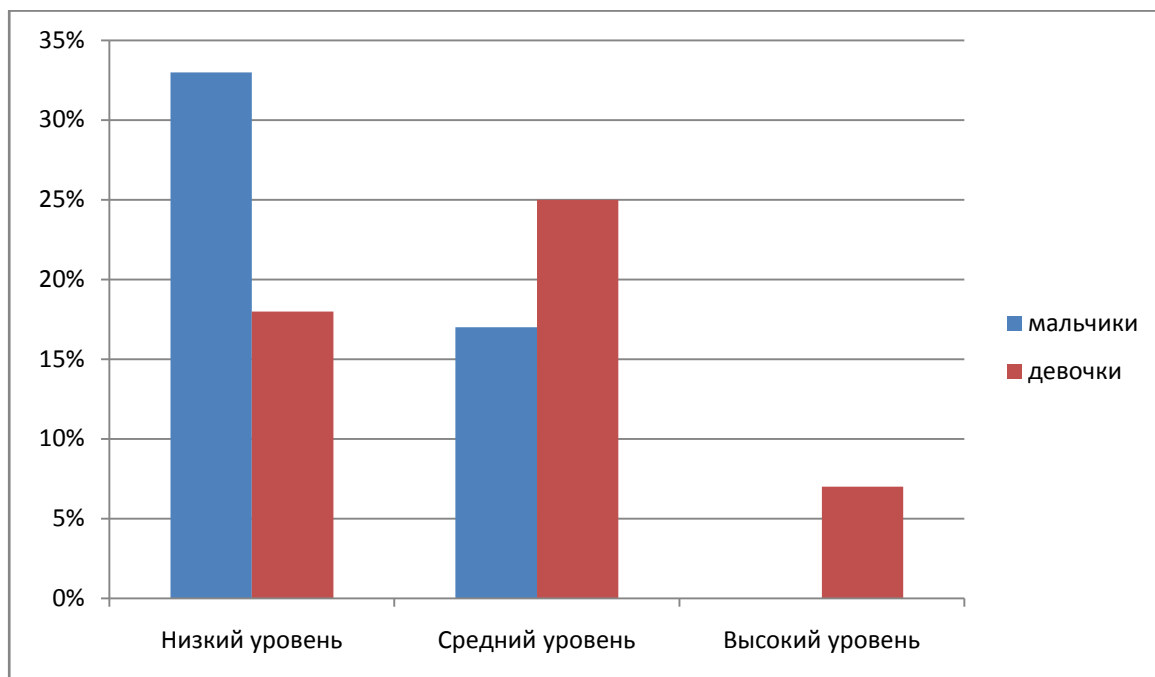
Результаты диагностического исследования эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста А.Д.Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей»

Таблица 2

№	Инициалы	Воплощение в инсценировке эмоционального состояния героев		Наличие выразительности и экспрессивно-мимических средств		Умение сопереживать другим людям		итого
		1серия	2серия	1серия	2серия	1серия	2серия	
Девочки								
1	А.В	1	1	1	1	0	0	4
2	А.Т	1	1	1	1	0	1	5
3	В.Ц	1	0	0	0	0	0	1
4	Д.З	1	0	0	0	0	0	1
5	Д.Т	1	1	0	0	1	1	4
6	Е.М	1	1	1	1	0	1	5
7	И.Б	1	1	1	1	0	0	4
8	И.П	1	0	0	0	0	0	1
9	И.Т	1	1	1	1	0	0	4
10	К.Ф	1	0	0	0	0	0	1
11	К.Щ	1	1	0	1	0	0	3
12	Н.Д	1	0	0	0	0	0	1
13	Н.Г	1	0	0	0	0	0	1
14	О.Б	1	1	0	1	0	0	3
15	О.В	1	1	1	1	0	0	4
16	О.Т	1	0	0	0	0	0	1
17	П.Ш	1	1	0	1	0	0	3

18	Р.М	1	1	1	1	0	0	4
19	Р.З	1	1	1	1	0	1	5
20	С.Р	1	1	1	1	0	0	4
Мальчики								
1	А.С	1	1	1	1	0	0	4
2	А.А	1	0	1	0	1	0	3
3	Б.М	1	0	1	0	0	0	2
4	В.О	1	0	0	0	0	0	1
5	В.П	1	0	0	0	0	0	1
6	Д.З	1	0	0	0	0	0	1
7	Д.С	0	1	1	0	0	0	2
8	Д.Ш	1	0	0	0	0	0	1
9	Е.Т	1	0	1	0	0	0	2
10	Е.Т	1	0	0	0	0	0	1
11	И.Б	1	0	0	0	0	0	1
12	К.Н	1	0	0	0	0	0	1
13	К.У	0	0	0	0	0	0	0
14	М.А	1	0	1	0	0	0	2
15	М.Г	0	1	0	0	0	0	1
16	Н.И	0	0	1	0	0	0	1
17	Н.Р	0	0	1	0	0	0	1
18	Р.Х	1	0	0	0	0	0	1
19	С.А	1	0	0	0	0	0	1
20	С.С	1	0	1	0	0	0	2

Рисунок 2



Девочки:

0-1 баллов (Низкий уровень) - 7 девочек (17,5%)

2-4 баллов (Средний уровень) - 10 девочек (25%)

5-6 баллов (Высокий уровень) - 3 девочки (7,5%)

Мальчики:

0-1 баллов (Низкий уровень) - 13 мальчиков (32,5%)

2-4 баллов (Средний уровень) – 7 мальчиков (17,5%)

5-6 баллов (Высокий уровень) – 0 мальчиков (0%)

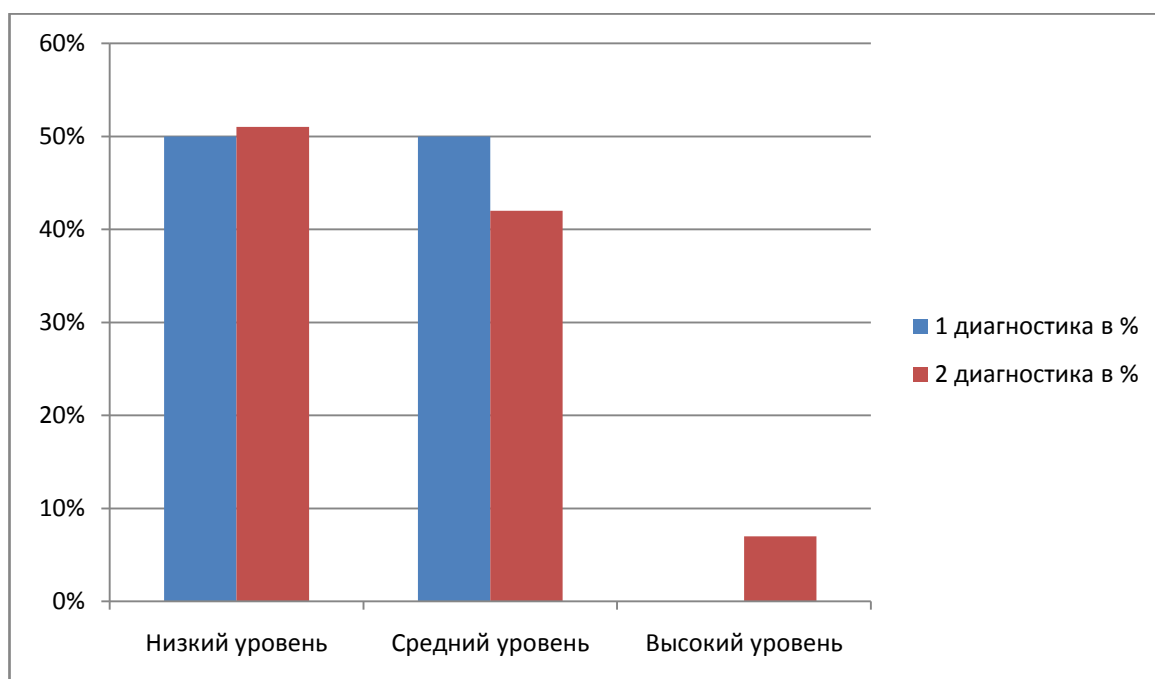
У большей части детей экспрессивно – мимические средства общения при изображении чувств и эмоций персонажей отмечаются невыразительностью. Некоторые проявляли замкнутость, робость, несобранность или агрессия. Этих детей мы отнесли к низкому уровню – 50%.

Дети среднего уровня, верно передают эмоциональные состояния героев – персонажей, но при принятии на себя роли персонажа мимика и жесты мало выразительны – 42,5% детей.

Дети с высоким уровнем эмпатии точно воссоздают эмоциональные состояния героев в инсценировках, демонстрируя богатство экспрессивно – мимических средств общения. Выразительно изображают чувства и эмоции героя, достаточно точно передают их настроение – 7,5% . Отметим, что мальчиков с высоким уровнем развития эмпатии не наблюдается.

Обобщая результаты, нами было выделено три основных уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста:

Рисунок 3



1. Низкий уровень: обеспечивает развитие эмпатии, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним.

2. Средний уровень: позволяет ребенку обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию, таким как: переживание субъекта по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого.

3. Высокий уровень: характеризуется способностью к критическому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию действенной помощи, подверженности рефлексии.

Мы сравниваем показатели двух проведенных диагностических методик и видим, что значимых различий между ними не выявлено, данные примерно сопоставимы.

Как мы видим по гистограмме преобладают низкий и средний уровень эмпатии. Имеющиеся дефициты дают нам основание на использование комплекса игр, который позволит в дальнейшем развить способность в проявлении эмпатии в реальных ситуациях.

В связи с этим, мы считаем, необходимо научить ребенка осознанно относиться к чувствам другого, к своему внутреннему миру и внутреннему миру других, развивать стремление к оказанию действенной помощи другим детям.

Практическая реализация этих проблем требует наличия комплекса игр, способствующих повышению уровня развития эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

2.3. Методы рекомендаций по развитию эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста

В ходе проведенного диагностического исследования мы выявили наличие дефицитов в проявлении эмпатических чувств и выявили необходимость создания комплекса игр, целью которых будет повышение эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

В основу создания комплекса игр положены разработки таких авторов как Урунтаева Г.А. и Афонькина Ю.А. [38,39] Были взяты образцы игр и нами

разделены на этапы. Так как мы выявляли уровень развития эмпатии по трем компонентам (Когнитивный, Эмоциональный, Поведенческий), также и развивать эпатию детей мы будем по этим компонентам.

Содержание будет состоять из трех этапов (фрагмент содержание см. приложение 2).

Основной целью первого по развитию эмпатии будет являться развитие способности детей распознавать и понимать эмоциональные состояния как свои так и другого человека.

На первом этапе мы будем использовать следующие игры:

Игра «Два зеркала»: В игре основные роли по очереди исполняют четверо детей. Двое детей изображают зеркала с помощью жестов и мимики, пытаясь сообщить королеве, кто стоит за ней. В этой игре все дети по очереди исполняют роли то зеркал, то короля и королевы.

Игра «Немое кино»: Сначала педагог, а затем уже и сами дети по очереди исполняют роль старого телевизора без звука. Остальные-зрители, отгадывающими сообщением, которое до них пытаются донести телевизор. Отгадавшие отвечают ведущему таким же образом. Затем участники делятся на две подгруппы, придумывают и изображают сцену прощания, приглашения, приветствия и т.д., а дети второй группы отгадывают.

Игра «Колечко»: дети по выражению лица соседей пытаются угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего. Данная игра часто пользуется особой популярностью среди девочек. Дети быстро усваивают правила этой игры и самостоятельно организуют ее во время прогулок, свободной деятельности.

Игра «Зеркало»: дети поочередно исполняют роль зеркал и зверушек, прыгающих и строящих рожицы. Роль зеркал сложнее, так как они должны точно отражать движения и выражения лиц зверушек.

Целью второго этапа является формирование у детей представлений о внутреннем мире человека, его месте в окружающем мире, развитие умения

сопереживать другим людям, способности мысленно переносить себя в мысли, чувства, действия другого.

На этом этапе мы предлагаем следующие игры:

Игра «Именины»: «именинник» придумывает себе роль какого-нибудь известного героя (например, Золушки) и жестами, мимикой сообщает об этом дарителям. Каждый из дарителей придумывает воображаемый подарок и с помощью мимики, жестов преподносит его имениннику.

Игра «Оживший холодильник»: ребенок берет на себя роль холодильника и разыгрывает свои действия в квартире, устанавливает отношения с членами семьи. Другие дети представляют себя шкафом, буфетом, печкой и т.д. Предполагается, что отношение детей к окружающим предметам и вещам изменится и мы заметим более бережное отношение к ним.

Игра «Скульптор»: выполняется в парах. Один из участников выполняет роль «скульптора», который «лепит» фигуру (любую, по своему усмотрению) из своего партнера. После этого ребенок – «скульптор» рассказывает о том, что он слепил и о характере того, кто изображен. Присутствующие задают ему вопросы. Затем дети меняются ролями.

Игра «Барачолка»: дети, выполняют роли продавцов и нахваливают свой товар, стараясь его продать, а «покупатели» его критикуют, стараясь снизить цену.

Целью третьего этапа по развитию эмпатии является развитие способности детей к межличностному взаимодействию, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдание другого человека, вызвать стремление к оказанию действенной помощи, умение выражать эмоциональные состояния.

На данном этапе мы будем использовать следующие игры:

Игра «Расколдуй принцессу»: дети исполняют роль рыцарей и амазонок, которые освобождают принцессу. Освободители должны продвигаться

медленно и тихо. Тех из них, которых замечают, начинают движение с начала. При возникновении споров назначается судья из числа зрителей.

Игра «Поводыри»: играющие разбиваются на пары. Один из участников исполняет роль «слепого», второй – его «поводыря», который должен провести слепого через различные препятствия, которые созданы заранее (мебель, столы, стулья или другие люди). «Поводырь» сначала медленно передвигается по помещению, «слепой» следует за ним, стараясь не потеряться, затем траектория и скорость движения увеличивается. После прохождения маршрута, участники меняются ролями.

Игра «Сиамские близнецы»: дети разбиваются на пары, представляя, что они сросшиеся близнецы, у которых 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки. Они встают плечом к плечу, обнимают друг друга одной рукой за пояс, одну ногу ставят рядом. Таким образом, они ходят по помещению, пытаются присесть, что-то сделать, повернуться, лечь, встать, порисовать и т.д.

Эффективность предлагаемых нами игр должна подтвердиться на практике. Работа с детьми должна проводиться систематично. Задания предлагаются детям в повседневной жизни, во время второй половины дня и во время прогулок. Проведение игр проходит в основном в групповой форме.

Вывод по второй главе:

Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста – это процесс, в котором проектируется поэтапное освоение ребенком способов эмоционально – действенного отношения к сверстникам и окружающему миру.

На основании анализа психолого–педагогической литературы мы выделили компоненты развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (эмоциональный, когнитивный и поведенческий) и их критерии.

По результатам исследования нами были выделены уровни развития эмпатии у детей 5 – 6 лет: низкий, средний, высокий.

Овладение высоким уровнем развития эмпатии предусматривает поэтапное овладение эмпатическими переживаниями: сопереживанием, сочувствием, сорадованием, оказанием действенной помощи.

С целью развития эмпатии у старших дошкольников нами были разработаны методы рекомендаций по развитию эмпатии, состоящие из комплекса игр. В соответствии с компонентами эмпатии содержание работы на ее развитие предполагает три этапа.

На первом этапе мы предлагаем игры, ориентированные на констатацию эмоциональных состояний людей, т.е. на повышение уровня эмоционального компонента эмпатии. Для второго этапа мы подобрали игры, направленные на восприятие и понимание внутреннего мира чувств и переживаний другого человека, т.е. на развитие когнитивного компонента эмпатии. На третьем этапе у нас преобладают игры, направленные на помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживание другого, т.е. игры на развитие поведенческого компонента эмпатии.

Таким образом, эффективность предлагаемых нами игр должна подтвердиться на практике. Работа с детьми должна проводиться систематично. Задания предлагаются детям в повседневной жизни, во время второй половины дня и во время прогулок. Проведение игр проходит в основном в групповой форме.

Комплекс игр для повышения эмпатии мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Этапы	цель	название игры	краткое содержание
1 этап	Развитие способности детей распознавать и понимать	«Два зеркала»	двое детей изображают зеркала с помощью жестов и мимики. Роли исполняются поочередно.

	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ состояния как свои так и другого человека		
		«Немое кино»	дети по очереди исполняют роль старого телевизора без звука. Остальные-зрители, отгадывающими сообщение.
		«Колечко»	дети по выражению лица соседей пытаются угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего.
		«Зеркало»	Роль зеркал - точно отражать движения и выражения лиц зверушек. Роли исполняются поочередно.
2 этап	формирование у детей представлений о внутреннем мире человека, развитие умения сопереживать другим людям, способности мысленно переносить себя в мысли, чувства, действия другого.	«Именины»	«именинник» придумывает себе роль какого-нибудь известного героя (например, Золушки) и жестами, мимикой сообщает об этом дарителям. Дарители придумывает воображаемый подарок и с помощью мимики, жестов преподносит его имениннику.

		«Оживший холодильник»	один ребенок берет на себя роль холодильника, разыгрывает свои действия в квартире, устанавливает отношения с членами семьи. Другие дети представляют себя шкафом, буфетом, печкой и т.д.
		«Скульптор»	выполняется в парах. Один из участников выполняет роль «скульптора», который «лепит» фигуру (любую, по своему усмотрению) из своего партнера.
		«Барахолка»	дети выполняют роли продавцов и нахваливают свой товар, стараясь его продать, а «покупатели» его критикуют, стараясь снизить цену.
3 этап	развитие способности детей к межличностному взаимодействию, вызвать стремление к оказанию действенной помощи, умение	«Расколдуй принцессу»	дети исполняют роль рыцарей и амазонок, которые освобождают принцессу.

	выражать эмоциональные состояния.		
		«Поводыри»	играющие разбиваются на пары. Один из участников исполняет роль «слепого», второй – его «поводыря»
		«Сиамские близнецы»	дети разбиваются на пары, представляя, что они сросшиеся близнецы, у которых 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки.

Заключение.

Для изучения и теоретического обоснования сущности и структуры эмпатии, как свойства личности в своем исследовании мы рассмотрели существующие трактовки феномена эмпатии, которые отражают многообразие направлений в исследовании этого явления: эмпатия определяется как психический процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний (Т. Баррет – Ленкорд, В. Айкес, А.П. Сопиков, Т.П. Гаврилова); эмпатия рассматривается в качестве психической, эмпатической реакции в ответ на стимул (И.М. Юсупов); эмпатия определяется как способность или свойство личности, имеющее сложную аффективно – когнитивно – поведенческую природу (Д. Майерс, И.П. Петровский, К. Роджерс, Л.В. Стрелкова и др.).

Общенаучные подходы к процессу развития эмпатии позволили выделить ее специфику, виды и формы, особенности развития эмпатии в контексте эмоционально – нравственного развития в период дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст - очень важный период в развитии детей, когда происходит становление новых психологических образований. Именно возраст 5 – 6 лет является сензитивным для развития эмпатии. Этот период во многом предопределяет будущий нравственный облик человека.

По результатам диагностических исследований нами было выделено три основных уровня развития эмпатии детей 5 – 6 лет: низкий, средний, высокий.

При анализе сущности игровой деятельности мы отметили, что она является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Кроме того, она служит своего рода школой чувств, обеспечивает условия для формирования многих личностных качеств (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева и др.). Поэтому, в своем исследовании мы выделили именно игровую деятельность в качестве основного педагогического средства, способствующего развитию эмпатии у дошкольников.

В связи с этим, нами были разработаны рекомендации, состоящие из комплекса игр, направленных на развитие эмпатии детей 5-6 лет, включающие следующие этапы:

- на первом этапе – доминировали игры, ориентированные на констатацию эмоциональных состояний, т.е. на повышение уровня эмоционального компонента эмпатии;

- на втором этапе – игры, направленные на восприятие внутреннего мира, чувств и переживаний другого человека, т.е. на развитие когнитивного компонента эмпатии;

- на третьем этапе – игры, направленные на помогающее, содействующее поведение в ответ на переживание другого, т.е. игры на развитие поведенческого компонента эмпатии.

Таким образом, эффективность предлагаемых нами игр должна подтвердиться на практике.

Список использованных источников

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М., 2000. – 415 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. – М., 1988. – С. 124 – 125.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
5. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М., 1988. – 143 с.
6. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: учебное пособие для учащихся педучилищ. – М., 1988. – 336 с.
7. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Р.С. Буре, Г.Н. Година, А.Д. Шатова и др.; под ред. А.М. Виноградовой. – М., 1989. – 96 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 224 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Том 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1987. – 367 с.
10. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 147 – 168.
11. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61 – 68.
12. Голдаева Г. Педагогика переживания // Дошкольное воспитание. – 2001. - №6. – С. 95 – 97.
13. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. 4.2. /Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
14. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ /Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение, 1986. – 415 с.

15. Журавых О. Пойми меня... // Дошкольное воспитание. – 2002. - №2. – С. 18 – 20.
16. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелелева А.Д. Леонтьев А.Н. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
17. Изард К., Кэрролл Е. Эмоции человека. – М., 1980. – 464 с.
18. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. – 2001. - №9. – С. 98 – 101.
19. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учебное пособие для студентов сред. пед. уч. завед. – М., 1998. – 160 с.
20. Колпакова Н. Развитие эмоционально-нравственной сферы и навыков общения у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1999. - №10.
21. Корепанова М.В. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве: учебное пособие к спецкурсу. – В., 2000. – 120 с.
22. Кряжева Н.Л. Развитие Эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996 – 208 с.
23. Морозов В.П., Васильева А.Г. Невербальный слух и эмпатия // Труды института психологии РАИ. – 1995. – Сер 1. №2. – С. 253 – 260.
24. Недоспасова В.А. Растем играя: средний и старший дошкольный возраст. – М., 2002. – 190 с.
25. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995. – 357 с.
26. Овчаренко Е.Р. Зеркальный кубик и веселая гусеница // Обруч. – 2003. - №3. С. 21 – 22.
27. Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии детей 5 – 7 лет // Науч. – метод. журнал «Начальная школа плюс: До и После». – 2003. - №10. – С. 11 – 15.
28. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М., 2001.

29. Психология: словарь / Пол общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.,1990. – С. 463.
30. Рогов Е.И. Психология общения. – М.,2001. – С. 202 – 205.
31. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. – М., 1984. – С. 234 – 238.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Госучпедгиз, 2000. – 704 с.
33. Социальная психология / Петровский А.В., Абраменкова В.В. – М., 1987. – 224 с.
34. Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. проф. В.А. Лабунской. – М., 2000. – С. 178 – 190.
35. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981. – 144с.
36. Стрелкова А.П. Психические особенности развития эмпатии у дошкольников в семье и группе детского сада // Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном воспитании дошкольников. – М., 1989.
38. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, 1998. – 304 с.
39. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
40. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 358 с.
41. Эмоциональное развитие дошкольника / Под. ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 99 – 100.
42. Юсупов И.М. Психология эмпатии: теоретич. и прикладн. аспекты: Автореф. Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995.
43. Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.

Содержание констатирующего эксперимента

Диагностика «Понимание эмоциональных состояний».

Цель: изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

Литература: Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1998. – С. 226.

Материал:

1. Картинки с изображением детей и взрослых, у которых ярко выражено эмоциональное состояние как основных эмоций (радость, страх, гнев, горе), так и их оттенков (циклограммы, схематичное изображение эмоциональных состояний).

2. Сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Процедура проведения: эксперимент проводится индивидуально с детьми 3 – 7 лет в две серии.

Первая серия. Ребенку последовательно показывают картинки с изображением различных эмоциональных состояний и спрашивают: «Опиши картинку. Кто изображен на ней? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?»

Вторая серия. Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Обработка данных: подсчитывают число верных ответов в разных возрастных группах отдельно по каждой серии и по каждой картинке выявляют, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Определяют зависимость этих показателей от возраста детей.

Диагностика «Изучение эмоциональных проявлений детей».

Цель: изучение способов выражения эмоций.

Литература: Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1985. – С. 99 – 100.

Подготовка исследования: подобрать ситуации из жизни детей, близкие и понятные им:

6. Больная мама лежит в постели, старшая дочка (подготовительная группа) приводит брата (ясельная группа).

7. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.

8. Мальчик потерял варежки и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз.

9. Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

10. Мальчик (девочка) радуются за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.

Проведение исследования: исследование проводится с детьми 4 – 7 лет.

Первая серия. Подготовленные заранее дети разыгрывают перед группой сценку, затем экспериментатор спрашивает у ребят, что чувствуют персонажи этой сценки.

Вторая серия. Экспериментатор описывает ситуацию и предлагает ее изобразить:

I ситуация – показать печальное, страдающее лицо мамы, капризно плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки;

II ситуация – показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика;

III ситуация – как мальчик не хочет показать, что он замерз;

IV ситуация – показать обиду девочки;

V ситуация – показать неподдельную радость за другого.

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

Обработка данных. Анализируют, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно – мимических средств общения и о развитости умения сопереживать другим людям.

Приложение Б

Фрагмент содержания формирующего эксперимента

Комплекс сюжетно-ролевых игр

Первый этап:

Игра «Два зеркала»

Цель: развитие внимания ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 78 – 79.

Роли: Королева и Невидимый король, два зеркала.

Содержание:

В игре участвуют четверо детей. Участники располагаются следующим образом: перед Королевой стоят двое детей, изображающие зеркала. За Королевой стоит невидимый Король.

Королева, не поворачиваясь, угадывает, кто из детей играет роль Короля. Зеркала сообщают, кто стоит за ней. Одно зеркало – молчащее, показывает мимикой, другое – говорящее. Остальные участники игры располагаются за спиной Короля и по мере отгадывания, бесшумно, по очереди занимают его место.

Игра «Немое кино»

Цель: понимать эмоциональное состояние другого человека.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 70.

Роли: водящий, исполняющий роль старого телевизора (без звука), и зрители.

Содержание:

Дети становятся в круг. Водящий (педагог) движениями, жестами, мимикой сообщает о своих намерениях, желаниях, сомнениях. Дети угадывают смысл сообщения и таким же образом отвечают. Ведущий жестами и мимикой показывает, что он приветствует, прощается, приглашает, отталкивает, слушает, хвалит, ругает, сердится, обижается, отвергает, сомневается, просит замолчать, показать, подойти, уйти, передать какой-либо предмет другому. Затем роль ведущего по очереди выполняют дети.

Вариант 2. Участники делятся на две подгруппы. Дети первой подгруппы придумывают и изображают сцену прощания, приглашения или приветствия и т.д., а дети второй группы отгадывают.

Игра «Колечко»

Цель: развитие внимания друг к другу, понимание эмоциональное состояние другого человека.

Литература: Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Яр., 1996. – С.136.

Содержание:

Дети садятся в круг. Ведущий прячет в ладонях колечко. Ребенку предлагается смотреть внимательно на лица соседей и постараться угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего. Угадавший становится ведущим.

Игра «Зеркало»

Цель: развитие внимания ребенка к сверстникам, а также мимических и пантомимических способностей детей.

Литература: Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Яр., 1996. – С.88.

Роли: зеркала и зверушки.

Содержание:

Детям предлагается представить, что они вошли в магазин зеркал. Одна половина группы – зеркала, другая – разные зверушки. Зверушки ходят мимо зеркал, прыгают, строят рожицы. Зеркала должны точно отражать движения и выражения лиц зверушек.

Второй этап:

Игра «Именины»

Цель: развитие понимания чувств другого, развитие выразительности жестов, мимики, движений.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 71 – 72.

Роли: именинник и дарители.

Содержание:

Дарителю необходимо с помощью жестов, мимики и движений показать, кому и что дариться и с каким чувством. Ребенок, получивший подарок, выражает благодарность. Дети встают в круг. Выбирается именинник. Он встает в центр. Остальные дети объявляются дарителями. Именинник придумывает себе роль какого-нибудь известного героя (например, Золушки) и жестами, мимикой сообщает об этом дарителям. Каждый из дарителей придумывает воображаемый подарок и с помощью мимики, жестов преподносит его имениннику. Это могут быть как волшебные предметы, так и реальные: хрустальные башмачки, карета, корона, волшебная флейта, аленький цветочек, конфета, мяч, зеркало, воздушный шарик и т.п. Дети старшего дошкольного возраста предлагают в качестве подарка нравственные качества: нежность, заботу, дружбу.

Игра «Оживший холодильник»

Цель: понимание внутреннего мира, развитие творческих способностей и воображения.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 60.

Содержание:

Называется любая вещь и наделяется чувствами, поведением, деланиями.

Например, ребенок или взрослый берет на себя роль холодильника и разыгрывает свои действия в квартире, устанавливает отношения с членами семьи. Чего может хотеть холодильник? Чтобы в нем было как можно больше вкусных продуктов, чего он может опасаться? Чтобы их у него не отобрали. Какая история могла с ним произойти? Однажды холодильник купил тысячу брикетов мороженого и пошел в парк, чтобы раздать их детям.

Игра «Скульптор»

Цель: развитие внимания друг другу, способности к эмоциональному самовыражению.

Литература: Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2003.

Роли: скульпторы и «фигуры»

Содержание:

Выполняется в парах. Один из участников «скульптор», который «лепит» фигуру (любую, по своему усмотрению) из своего партнера. После этого ребенок – «скульптор» рассказывает о том, что он слепил и о характере того, кто изображен. Присутствующие задают ему вопросы. Затем происходит смена ролей.

Игра «Барахолка»

Цель: осознание различных моральных качеств, эмоциональных состояний, примеряя их к разным персонажам.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 81.

Роли: продавцы и покупатели.

Содержание:

Смысл игры заключается в том, чтобы продать ненужные качества: грубость, лень, злость, плохое поведение, печаль, неаккуратность, плохое настроение – и приобрести хорошие качества: доброту, дружелюбие, хорошее настроение, веселье, радость, скромность и т.д. в игре действуют продавец и покупатель.

Ситуация игры: на барахолке идет торг между покупателями и продавцами. Продавцы нахваливают свой товар, стараясь его продать, а покупатели его критикуют, стараясь снизить цену. Например, продавец, предлагая лень, говорит, что, купив ее, можно ничего не делать, лежать спокойно на диване и смотреть мультики. Покупатель должен возражать, доказывая вред лени. Можно подготовить для продажи карточки с символическим обозначением названных качеств.

Сначала продавец берет на себя роль какого-либо персонажа и действует от его имени (например, кот Базилио – от каких качеств он хочет избавиться, а какие приобрести).

Инструкция: «Ты – кот Базилио, ты – Карабас-Барабас, а ты – Золушка. Какие качества вы можете продать?» Затем каждый ребенок действует от своего имени.

Третий этап:

Игра «Расколдуй принцессу»

Цель: развитие способности к установлению взаимодействия, воспитание желания помочь другому.

Литература: Недоспасова В.А. Растем играя. – М., 2002. – С. 80 – 81.

Роли: шах, принцесса, рыцари и амазонки, судья.

Содержание:

В центр комнаты выставляется стул, на него садится принцесса, ее накрывают красивой тканью. Это заколдованная принцесса. Ее нужно расколдовать. Для этого необходимо бесшумно подкрасться и дотронуться до нее. Тогда из-под ткани появиться принцесса. Сдергивать покрывало не разрешается. Вокруг принцессы ходит шах, он сторожит ее. Когда он отворачивается, рыцари и амазонки приближаются к принцессе.

Дети исполняют роли рыцарей и амазонок, которые освобождают принцессу. Освободители должны продвигаться медленно и тихо. Тех из них, которых заметили, начинают движение с начала. При возникновении споров следует назначить судью. Начало пути обозначается чертой или веревкой.

Игра «Поводыри»

Цель: развивать внимание друг к другу, развитие чувства безопасности к другим людям.

Литература: Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2003.

Роли: слепые и поводыри.

Содержание:

Играющие разбиваются на пары. Один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Один из участников – «слепой», второй – его «поводырь», который должен провести слепого через различные препятствия, которые созданы заранее (мебель, столы, стулья или другие люди). У «слепого» завязаны глаза. «Поводырь» должен провести его так, чтобы он не упал и не ушибся. «Поводырь» сначала медленно начинает передвигаться по помещению, «слепой» следует за ним, стараясь не потеряться, затем траектория и скорость движения увеличиваются. После прохождения маршрута, участники меняются ролями. После игры обсудить, что чувствовали дети.

Игра «Сиамские близнецы»

Цель: развитие способности к установлению взаимодействия и внимания друг к другу.

Литература: Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Яр., 1996. – С.89.

Содержание:

Дети разбиваются на пары, встают плечом к плечу, обнимают друг друга одной рукой за пояс, одну ногу ставят рядом. Теперь они сросшиеся близнецы: 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки. Предложите им походить по помещению, присесть, что-то сделать, повернуться, лечь, встать, порисовать и т.д. чтобы третья нога была «дружной», ее можно скрепить веревочкой.