

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии и педагогики детства

**КЕЛЕРОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Психология и педагогика дошкольного образования

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент  
Грузлева О.В.

Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент  
Старосветская Н.А.

Обучающийся  
Келерова Т.В.

Дата защиты

Оценка

## Содержание

Введение .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1. Содержание понятия «способность к сопереживанию детей дошкольного возраста».....	6
1.2. Возрастные особенности развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.3. Психолого-педагогические условия развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста .....	21
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	29
2.1. Организация исследования.....	29
2.2. Анализ результатов исследования особенностей развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.....	35
2.2. Психолого-педагогические рекомендации по развитию способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	54

## Введение

Современная ситуация развития ребенка в дошкольном возрасте не всегда позволяет ему удовлетворить потребности в эмоциональном переживании. В последние годы отмечается увеличение числа детей, имеющих нарушения психоэмоционального развития: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и др. Эти нарушения осложняют взаимоотношения ребенка с окружающим социальным миром,

Кроме того, на фоне таких нарушений легко возникают вторичные нарушения личностного развития, обуславливающие негативный характер социального поведения. В связи с этим, психолого-педагогическая работа в данном направлении может обогатить эмоциональный опыт детей дошкольного возраста, но и существенно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

Многочисленный ряд психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.) свидетельствует о важности эмоций как центрального фактора психического развития на этапе дошкольного детства. Как отмечает Н.С. Ежкова, одной из значимых ценностей дошкольного возраста, факторов, влияющих на успешность образовательного процесса, является природно-заданная эмоциональность, эмоции ребенка. Эмоциональную сферу трактуют как ведущую основу личности дошкольника, ее «центрального звена» (Л.С. Выготский), «ядра индивидуальности» (А.В. Запорожец), первичной структуры, осуществляющей регуляцию поведения и деятельности ребёнка, его ориентацию в окружающем мире. Именно на дошкольный период приходится становление ключевых новообразований эмоциональной сферы. Эмоции оказывают влияние на любые формы активности детей, обуславливают общение, познавательную деятельность, дают возможность наиболее ярко раскрыться в творческой деятельности.

В содержании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предъявляются требования к условиям для развития личности детей, гарантирующих охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоциональное благополучие детей. Вместе с тем, как показывает практика работы дошкольных образовательных организаций, эмоциональная жизнь детей во многих проявлениях остаётся вынесенной за рамки образовательного процесса.

Таким образом, актуальность проблемы эмоционального развития детей дошкольного возраста позволяет сформулировать тему исследования: «Развитие способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста».

В соответствии с темой исследования была определена её цель.

Цель исследования: разработать психолого-педагогические условия их развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: развитие способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Исследовать содержание понятия «способность к сопереживанию детей дошкольного возраста» и выделить составляющие его компоненты.
2. Подобрать методы диагностики с учетом компонентной структуры понятия и провести эмпирическое исследование способности к сопереживанию детей.
3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: развитие у детей старшего дошкольного возраста способности к сопереживанию эффективно при реализации следующих психолого-педагогических условий:

1. Диагностическое изучение способности к сопереживанию детей, ориентированное на исследование эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.
2. Использование развивающего потенциала мультфильмов при организации работы с детьми, включающей отбор мультфильмов, организация просмотра и последующее обсуждение, организация эмоционально-практической деятельности детей.

Глава 1. Теоретические основы развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

1.1. Содержание понятия «способность к сопереживанию детей дошкольного возраста».

В рамках культурно-исторической концепции эмоции выступают «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка». Л.С. Выготский замечал, что «...владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания, ... означает подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность» [5]. Ученый подчеркивал, что эмоции оказывают значительное влияние на все формы поведения, деятельности и все стороны образовательного процесса: «Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли – все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та, и другая деятельность стимулировалась эмоционально ...Прежде чем сообщать то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [5].

Е.И. Изотова характеризует закономерности изменений в эмоциональной сфере ребенка, которые выражены в ее усложнении и обогащении [14] и обусловлены социализацией содержания и форм проявления эмоций. Всего автором выделено 7 закономерностей:

1. Ситуативная вариативность эмоционального реагирования. Данная закономерность характеризуется отрывом эмоций от конкретной ситуации или объекта, выражающемся в вариативном эмоциональном реагировании в зависимости от характера конкретной ситуации.

2. Расширение ряда эмоциональных модальностей. Условием данных изменений выступает переход ребенка на новый уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками, основанный на обогащении его эмоционального опыта.
3. Идентификация эмоциональных состояний по выражению лица осваивается ребенком в связи с потребностью в обогащении средств коммуникации и игровой деятельности при условии различия в восприятии разных эмоциональных состояний.
4. Социальное преобразование выражения эмоций происходит за счет произвольной регуляции эмоциональных переживаний.
5. Формирование представлений об эмоциях происходит при условии достаточного уровня когнитивного развития и эмоционального опыта.
6. Вербальное обозначение эмоций, формирования словаря эмоциональной лексики.

В работах А.В. Запорожца, Я.З. Неверович отмечено, что на протяжении развития ребенка меняется место эмоций в общей структуре поведения, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, необходимые для успешности совместной деятельности и общения [31].

Возрастная динамика содержания эмоций выражена в смене значимых чувств и возникновении новых эмоциональных состояний, смене объектов и действий, притягивающих внимание ребенка» [15]. По мере усложнения содержания и структуры деятельности ребенка возникают такие виды эмоций, как эстетические, интеллектуальные, нравственные. На протяжении развития ребенка возникают новые сложные формы социальных переживаний – сопереживание, сочувствие, содействие, необходимые для совместной деятельности и общения, составляющих комплекс эмпатийных переживаний [12].

Ю.А. Лаптева в своем теоретическом исследовании выделила в качестве основных направлений развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте эмоционально-экспрессивное развитие, эмоциональное регулирование поведения и общения, развитие социальных эмоций. В рамках данных направлений в содержании эмоциональной сферы дошкольника формируются следующие эмоциональные новообразования: способность дифференцировать признаки экспрессии и идентифицировать их значения в контексте определенных эмоциональных состояний; эмпатия; способность к эмоциональному предвосхищению [26].

Развитие эмпатии связано с преодолением ребенком эгоцентрической позиции, что сопровождается развитием механизма эмоциональной децентрации. А.В.Запорожец обращается к понятию аффективной (эмоциональной) децентрации как к центральному феномену социализации эмоций. У ребенка возникает способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний и переключиться на восприятие и понимание эмоций других. Если к концу дошкольного возраста такие важные новообразования эмоциональной сферы, как эмоциональная децентрация, эмпатия, эмоциональная саморегуляция, не возникают, этот факт Г.М. Бреславом рассматривается как наиболее значимый фактор эмоционального неблагополучия ребенка.

При этом эмоциональная децентрация и, как её следствие, эмпатийность рассматриваются в качестве центрального феномена социализации эмоций [31]. Следовательно, появление эмоциональной децентрации непосредственно обуславливает развитие эмпатии, которая в период дошкольного возраста начинает занимать важное место в круге социальных эмоций ребёнка.

В исследованиях Т.П. Гавриловой, Ю.А. Менджерицкой, Т.А. Гайворонской и др. отмечено, что эмпатия основана на умении детей верно распознавать эмоциональное состояние человека [6]. Ю.А. Лаптева эмпатию характеризует как особый процесс, развёртывание которого характеризуется

как последовательное возникновение форм её проявления: «сопереживание - сочувствие - импульс к содействию» [27]. По мнению автора, способность ребенка к эмпатии напрямую зависит от уровня развития способности к дифференцировать и идентифицировать эмоциональные состояния, обуславливает становление социальных эмоций.

Л.П. Стрелковой представлена модель трехступенчатого эмпатийного процесса (сопереживание – сочувствие – содействие), каждый элемент которого взаимосвязан с другими определенными психологическими механизмами. На ранних стадиях психического развития ребенка происходит становление первого компонента эмпатии – сопереживания, которое проявляется на основе таких механизмов, как эмоциональное заражение и идентификация. При становлении второго компонента эмпатии – сочувствия – главную роль выполняют когнитивные структуры – моральные знания и социальные ориентации ребенка. Истинная эмпатия выражается в эмоциональной чувствительности и в высоком уровне понимания. На основе сопереживания и сочувствия у детей возникает импульс к содействию другим, который побуждает ребенка к конкретным действиям. «Переход к реальному содействию возможен при расширении круга переживаемых эмоций, обогащении эмпатии такими эмоциями и эмоциональными комплексами, как преодоление страха за себя, активное «противостояние» злу, отвращение к несправедливости, бескорыстная радость за другого» – отмечает Л.П. Стрелкова [42].

Проведенный Е.Н. Васильевой теоретический анализ понятия эмпатии дает возможность рассматривать ее как способность ребенка дошкольного возраста к эмоциональному отклику на состояние другого, включающую умение верно распознавать эмоциональное состояние другого человека, выражать сопереживание, сочувствие, стремление к содействию, оказывать реальное содействие [4]. В старшем дошкольном возрасте возможность к проявлению эмпатии повышается, однако этот процесс не возникает спонтанно.

А.Д. Кошелева характер социальных переживаний связывает с направленностью ребенка в общении: при эгоистической направленности, то есть при удовлетворении потребности в собственном благополучии, эмпатия проявляется как сопереживание, а в случае альтруистической направленности, то есть при удовлетворении потребности в благополучии другого, – как сочувствие [22].

Кроме того, Т.П. Гаврилова считает сопереживание более простой формой эмпатии, а сочувствие – более сложной. Проведя серию экспериментов по методике проективного типа, она установила, что сопереживание характерно для младшего школьного возраста, а сочувствие – для подростков [10].

Одним из самых распространенных определений сопереживания является его понимание как уподобления эмоционального состояния субъекта состоянию другой личности. И.В. Житняя в своем научном исследовании рассматривает сущность сопереживания в рамках трех аспектов: когнитивном, действенном и аффективном [12].

С позиции когнитивного аспекта, анализируя его с позиций исследований Ж. Пиаже, автор характеризует сопереживание как понимание другого через интеллектуальное вхождение в его внутренний мир, выводимое на основе рассуждений ребенка. Таким образом, сопереживание отражает ход морального и интеллектуального развития – интеллект в сфере морали.

Аффективный аспект исследования сопереживания рассматривается через призму генетической (А. Валлон), психоаналитической (З. Фрейд) психологии. Так, ссылаясь на исследования А. Валлона, сопереживание отражает перенос объекта своего желания и страха на объект сочувствия, реагируя при этом на то, что интересуется другого как его самого. С позиции З. Фрейда сопереживание выступает элементом идентификации и трактуется как вынужденная форма поведения, направленная на удовлетворение биологических потребностей ребенка.

В отечественной культурно-исторической концепции сопереживание рассматривается в контексте онтогенетического становления личности путем присвоения материальной и духовной культуры общества. Исследования В.С. Мухиной показывают, что способность к сопереживанию как переживание чего-либо вместе с другим, разделение чьих-либо переживаний; действие по отношению к тому, кому сопереживают. Развитая способность к сопереживанию включает весь диапазон этого состояния: сострадание, сочувствие, сорадость. При этом, важное значение имеют механизмы развития личности – идентификация и обособление [28].

С.Г. Якобсон связывает сопереживание с моральной стороной личности, отмечая, что сопереживание у ребенка развивается в результате перехода внешних моральных правил во внутренние нормы [50]. О.А. Карабанова рассматривает сопереживание как положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся в способности переживать радость и горе другого человека [17].

В исследованиях Т.Н. Счастной [44] в понятие сопереживания включены следующие компоненты: 1. знание нравственных норм, связанных с сопереживанием; 2. умение воспринимать эмоциональное состояние другого; 3. способность выражать адекватные данной ситуации эмоциональные реакции в социально-приемлемых формах; 4. опыт собственных переживаний, связанных с наличием или, отсутствием сопереживания со стороны другого лица; 5. рефлексивные проявления сопереживания, состоящие в умении поставить себя на место другого; 6. оказание реальной помощи другому, содействие.

Сорокоумова С.Н. в качестве критериев проявления сопереживания (эмпатии) применительно к детям старшего дошкольного возраста выделила следующие: 1. «принятие» наличной (актуальной) ситуации (ребёнок понимает суть происходящих событий и ситуацию взаимодействия); 2. «сопереживание/сочувствие» (способность ребёнка видеть душевное состояние другого человека, рефлексировать его переживания, испытывать

идентичные чувства по поводу наличной ситуации другому; но при этом ребёнок не вступает в общение и взаимодействие); 3. «содействие» (ребёнок вступает в общение и взаимодействие по поводу наличной ситуации, это состоит в умении поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь [39]).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что сопереживание является одним из компонентов эмпатийного процесса и определяется как способность переживать эмоциональное состояние, которое испытывает другой человек, через отождествление с ним. Способность к сопереживанию характеризуется тремя компонентами: эмоциональным (сопереживание как сочувствие), когнитивный (сопереживание как утверждение себя), поведенческий (сопереживание как действие).

1.2. Возрастные особенности развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Сопереживание выступает как один из компонентов эмпатии, возникающий в онтогенезе ранее других компонентов. Разные формы эмпатии имеют возрастную сензитивность и развиваются по определенным закономерностям на протяжении дошкольного возраста.

Рассмотрим возрастные особенности развития у дошкольников способности к сопереживанию.

Раннее детство характеризуется расширением диапазона эмпатийного реагирования на объекты и ситуации: в 2 года ребенок может эмоционально откликнуться на переживания сверстника, однако в основе данного эмоционального проявления лежит ситуативное разделение переживания с другим, то есть сопереживание, а аффективная вовлеченность в состояние другого протекает посредством заражения. Также с двух лет у детей наблюдается сорадование, как форма сопереживания: дети привлекают

других к участию в удовольствии, нередко делятся сладостями, игрушками. Контакты детей в раннем возрасте только начинают складываться, их отношение к сверстнику носит объектный (предметный) характер, является пассивно-положительным (Е.О. Смирнова).

В исследованиях А.Д. Кошелевой указано на наличии затруднений в становлении эмоциональной ориентации на сверстника у детей 2-3 лет: дети относятся к сверстнику как к существенной помехе, препятствующей собственной активности, и даже отказываются контактировать в ситуациях заданного взаимодействия; обращаются к взрослому с жалобами на сверстников; в речи малышей поздно появляется местоимение «мы», отражающее чувство эмоциональной общности со сверстником, доминирует «я» [23].

В исследованиях А.В. Петровского, В.В. Абраменковой отмечено, что дети на данном возрастном этапе способны распознавать состояния, переживаемые другими. Поначалу им легче дается распознавание таких эмоций, как радость, гнев, а печаль и грусть среднее [1].

В возрасте трех лет дети проявляют сочувствия кратковременно, в контексте конкретной ситуации. Чаще всего это проявляется в утешении огорченного, обиженного сверстника, и то только в том случае, если огорчение выражается наглядно – крик, слезы, падение. Возникновение элементов сопереживания связано с возникновением признаков эмоциональной децентрации, приводящих к появлению резонанса между представленным чувством другого человека и собственным переживанием.

В младшем и среднем дошкольном возрасте на основе эмоционально-когнитивной децентрации развиваются более сложные формы эмпатии, таких, как сочувствие и содействие. Л.П. Стрелкова [42] заметила, что в возрасте четырех-пяти лет у ребенка появляется и принципиально новая способность – сопереживать вымышленным персонажам. Эта способность требует умения представить во внутреннем плане те душевные состояния, которые испытывают герои, попадая в ту или иную ситуацию.

К старшему дошкольному возрасту эмоциональные реакции ребенка приобретают самостоятельный характер и возникают в силу осознания им смысла ситуации, однако для большинства детей характерно нестабильное проявление эмоциональной ориентации на сверстника.

Благодаря способности к распознаванию эмоций происходит эмоциональная вовлеченность ребенка в состояние другого: начиная с раннего возраста уподобляясь состоянию другого, эта способность позднее позволяет перейти к эмоции сопереживания.

Характер сопереживания находится в зависимости от позиции самого ребенка по отношению к сверстнику: если ребенок со сверстником соперничает, его захватывают эмоции, возрастают негативные экспрессии в адрес сверстника, выражает свое отношение в речи. Таким образом, сопереживание снижается.

Вместе с тем, в ситуации сравнения себя с положительным героем литературного произведения, мультфильма, дошкольник испытывает яркие положительные эмоции и активное сопереживание. При этом герой оценивается на основе его поступков. После 4 лет оценку дополняет нравственная аргументация, общественная значимость поступка. Происходит отделение эмоционального отношения к герою и моральной оценки его поступка.

Сочувствие становится действенным, побуждая ребенка совершать нравственные поступки. Как отмечает Г.А. Урунтаева, в возрасте 4-5 лет ребенок выполняет нравственные нормы по отношению к тому, кому он сочувствует и симпатизирует [47]. В этот возрастной период происходит изменение во взаимоотношениях со сверстниками, превращаясь в напряженное внимание: пристальное наблюдение за действиями, оценка, реакция на оценку взрослого. Вместе с тем, происходит качественная динамика в сопереживании, которое приобретает особую силу. Однако, может приобретать и неадекватный характер: ребенок огорчается успехам и радуется неудачам сверстника, хвастается, завидует, конкурирует и т.д.

Таким образом, усиливается конфликтность. Е.О. Смирнова называет эти изменения показателями качественной перестройки отношения дошкольника к сверстнику: ребенок сравнивает с собой, противопоставляет, ощущает потребность в признании сверстника [34].

Также одним из мотивов сопереживания для ребенка старшего дошкольного возраста является отношение кооперативности. Как отмечает Житняя, ребенок способен к отклику в ситуации неблагополучия сверстника или его потребности в помощи. Кооперативный характер деятельности способствует объединению детей, взаимопониманию, сопереживанию.

К концу старшего дошкольного возраста у ребенка появляется содействующее поведение указывает на переход действия из воображаемого плана в реальный. Условием такой динамики В.В. Абраменкова называет организацию совместной деятельности детей со сверстниками таким образом, чтобы деятельное сопереживание актуализировалось в ситуациях неблагополучия либо радости успеху [1].

Нарушения в сопереживании могут возникать в случаях трудностей в отношении со сверстниками, когда происходит разделение на популярных и непопулярных детей. непопулярные дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) избегают сверстников, глубоко переживания антипатии. Такого рода внутриличностные переживания приводят к агрессивным проявлениям – грубости, зависти, отчуждения и др.

Р.С. Буре, И.В. Житняя относят сопереживание к моральному поведению, основанному на нравственных чувствах. Мотивом нравственного поведения выступает переживание другого человека, воспринимаемое посредством эмоционального заражения. Деятельный аспект сопереживания выражается в просоциальном типе поведения, то есть поведения в пользу другого. В дошкольном возрасте просоциальное поведение выражается в способности ребенка помочь товарищу, уступить, поделиться. И мотивом данной модели поведения на этом этапе уже выступает не поддержание собственной положительной оценки, а бескорыстное желание помочь [3, 11].

Таким образом, развитие сопереживания у детей в дошкольном возрасте обладает специфическими характеристиками, связанными с особенностями развития личности на данном возрастном этапе. Наиболее благоприятным для развития сопереживания является старший дошкольный возраст в силу повышенной чувствительности и восприимчивости.

1.3. Психолого-педагогические условия развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Рассматривая проблему развития способности к сопереживанию, сопереживания, обратимся к факторам, оказывающим влияние на ее становление.

Т.А. Гайворонская [6] в своем исследовании отмечает важность психофизиологических, психологических, социальных факторов в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В рамках указанных групп факторов выделяются следующие:

- индивидуальные особенности темперамента и эмоциональной возбудимости, психодинамические качества личности;
- характер мотивации личности;
- степень близости с объектом эмпатии и частота общения с ним;
- интенсивность стимула эмпатии, богатство эмпатийного опыта;
- симпатический дистресс;
- представления об эмоциях и чувствах, о содержании эмоциональных переживаний;
- социально-нравственные установки и требования.

И.В. Житняя [11] дополняет данный перечень такими факторами, как

- общение ребёнка со взрослым (Е.В. Субботский);
- совместная деятельность детей (В.В. Абраменкова);
- наличие эмоциональной направленности на сверстника (В.К. Котырло, О.А. Приходько, Г.Н. Лаврентьева);

- влияние художественной литературы (в частности сказок) и освоение на ее основе нравственного смысла произведения (Л.П. Стрелкова) [35].

А.В. Запорожец в качестве первостепенной задачи рассматривал развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста и на этой основе воспитание детских чувств: «не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума». В образовательном процессе педагог организует практическую деятельность ребенка, в ходе которой он вступает в реальные взаимоотношения с окружающим миром и усваивает ценности общества. При этом особую роль приобретают те виды деятельности, которые вызывают яркий эмоциональный отклик у ребенка, эмоционально заражают его. К таким видам деятельности ученый относит игру, слушание музыки и восприятие литературного произведения, спектакля, театрализацию и т.п. [13].

В исследованиях Л.П. Стрелковой [42] изучена динамика мотивационно-эмоциональных сдвигов у дошкольников при восприятии произведений художественной литературы. Процесс восприятия художественной литературы и последующих творческих игр, с точки зрения автора, наиболее благоприятен для исследования эмпатии, поскольку предоставляет возможность моделировать большой диапазон высших эмоций. Вместе с тем, эти условия при руководстве взрослого способствуют развитию эмпатических переживаний у детей.

И.И. Ревякина, Е.Н. Рулева [32] в методической разработке по использованию художественной литературы для эмоционального развития дошкольников определили критерии отбора художественной литературы:

- эмоциональная насыщенность произведения: выразительный язык, захватывающая композиция, яркая смена эмоциональных состояний героев;
- социально-нравственный смысл произведения: борьба добра и зла, наличие нравственных эталонов;
- соответствие содержания возрасту детей.

Основой работы с литературным произведением являются следующие пошаговый алгоритм:

1. Чтение произведения.
2. Беседа о прочитанном.
3. Рассматривание иллюстраций.
4. Игры-беседы детей с персонажами.
5. Этюды на выражение эмоций у детей.
6. Игры-драматизации по содержанию художественных произведений.
7. Установление связи между идеей произведения и жизненным опытом детей.

Современной альтернативой художественной литературы является медиапродукция. Мультфильм для ребенка дошкольного возраста по развивающим функциям родственен сказке, поэтому психологические эффекты от восприятия сказки могут быть отнесены и к мультфильмам.

Е.О. Смирнова в исследовании, посвященном возрастной адресации мультфильмов, делает выводы о том, что ребенок идентифицирует себя с персонажем мультфильма на основании собственного опыта, мотивов, интересов [36]. Если просматриваемый мультфильм соответствует возрасту ребенка, то экранные события отображают, усиливают и возвращают ему самоощущение. В мультфильме ребенок узнает себя, а при сопереживании герою мультфильма у него рождаются новые чувства – сострадание, уверенность, желание быть хорошим.

В.С. Собкин отмечает, что тип идентификации (объектная и субъектная) ребенка с персонажем мультфильма оказывает влияние на степень его понимания содержания фильма, а эмоциональная оценка мультфильма строится на основе понимания ключевой морально-нравственной проблемы [38]. Таким образом, автор делает вывод о значимости принятия ребенком внутренней позиции персонажа и

применении в работе с детьми тех педагогических методик, которые позволили бы ребенку прожить и осмыслить содержание мультфильма.

О.В. Куниченко [25] считает, что мультфильм отображает образное видение предметного и социального окружающего мира, и имеет свойства, усиливающие его воспитательный потенциал: смешение фантастического и реального, метафоричность представленных художественных образов, яркость и выразительность образов, простота и доступность сюжета, идентичность сюжетной линии личному опыту и жизни дошкольника, наличие нравственных замыслов и идей в содержании мультфильмов.

Обосновывая педагогические возможности мультфильма в качестве средства нравственного воспитания, О.В. Куниченко делает акцент на критериях отбора кинопродукции, подготовленности ребенка к работе с мультфильмом и оказании поддержки детям в преодолении трудностей восприятия, вызванных возрастными особенностями [24, 25].

Критерии отбора кинопродукции (О.В. Куниченко) [24]:

1. требования к зрительному ряду: соответствие специфике детского восприятия (умеренная скорость предъявления видеоматериала; умеренная яркость красок, гармония цвета);
2. требования к звуковому ряду: соответствие речевым возможностям ребенка-дошкольника (понятная ребенку лексика, соответствующая его возрасту и словарному запасу);
3. умеренная «загруженность» видеоряда словесным сопровождением; эмоционально окрашенная речь персонажей, усиливающая чувственную нагрузку фильма);
4. требования к сюжетной линии: четкость, простота и доступность сюжета (динамичное, экспрессивное развитие сюжета, увлекающее ребенка экранными событиями);
5. требования к образу персонажей мультфильма: красочность, оригинальность, экспрессивность, типичность и индивидуальность представления героев, запоминающийся характер их образов;

яркость проявления характерологических черт персонажей; убедительная демонстрация персонажем полезных привычек, необходимости выполнения правил и норм поведения; личностные качества положительных героев как стимулирование желания дошкольника подражать им;

- б. требования к нравственной проблематике фильма: развитие сюжета ставит ребенка перед нравственными проблемами, ситуациями морального выбора: утверждение абсолютной ценности любого существа, идеи дружбы, взаимопомощи, добра и справедливости; формулировка в явной или скрытой форме нравственной «морали» мультфильма; наглядное раскрытие содержания нравственных норм и правил; связь экранных ситуаций с жизненным опытом ребенка, его отношениями со сверстниками и взрослыми.

Первоначальная подготовка дошкольников к просмотру мультфильма выражается в формировании умений восприятия, интерпретации и оценки медиатекстов мультфильмов, позволяющих преобразовывать воспринимаемую аудиовизуальную информацию в вербальную.

Методика педагогического сопровождения просмотра детьми мультипликационных фильмов, разработанная О.В. Куниченко [20? 25], включает в себя сопровождение просмотра через целенаправленное создание ситуаций контакта ребенка с мультфильмом: ситуации сознательного восприятия и понимания мультфильма, выделения нравственного содержания фильма или отдельных его эпизодов, проявления нравственных чувств, сопоставления нравственных конфликтов мультфильма с собственным поведением и переноса моральных установок, транслируемых в мультфильме на собственное поведение ребенка.

Е.А. Тупичкина, Н.П. Ревина [46] разработали технологию, обеспечивающую понимание детьми эмоционального содержания

мультфильма, представленную тремя этапами: эмоционально-ориентировочным, эмоционально-смысловым и эмоционально-творческим.

На эмоционально-ориентационного этапе работа педагога направлена на развитие способности детей эмоционально откликаться на просмотренный мультфильм и выражать своё общее настроение от просмотренного. Для реализации данного этапа авторы разработали следующие методы:

- метод первичного восприятия, позволяющий выразить общее впечатление от просмотренного мультфильма; определить его настроение, впечатление от поступков главных героев; выделить значимые события, определяющие преобладающий эмоциональный фон мультфильма;

- метод контрастного сопоставления, основанный на выявлении контрастов настроения, характера; выявление героев, разных по настроению;

- методы использования сравнений, метафор, словообразов, создания словесного рисунка, обеспечивающие эмоциональную образность просмотренного мультфильма.

В рамках эмоционально-смыслового этапа ребёнок на основе соотнесения имеющегося эмоционального опыта с эмоцией, возникшей в ходе просмотра, и эмоций персонажей приходит к пониманию эмоционального содержания мультфильма. Методы реализации этапа:

- метод рассуждения о содержании мультфильма, поступках героев, позволяющий ребёнку отразить личностный смысл содержания мультфильма;

- метод сопереживания, предполагающий через обращение к собственному жизненному опыту и опыту других людей понимание детьми поступков героев мультфильма;

- метод сравнения и обобщения, позволяющий сравнивать ребёнку собственные эмоции, пережитые им в процессе просмотра, с эмоциями героев мультфильма.

В ходе эмоционально-творческого этапа ребёнку предоставляется возможность выразить эмоциональное переживание, возникшее у него при

восприятию мультфильма, в творческой деятельности. Реализовать данный этап помогут следующие практические методы:

– метод воплощения чувств, возникших в результате эмоционального отклика дошкольника на мультфильм, в собственной творческой деятельности детей (с помощью рисунка, театра, пластилиновой пластики), экспрессивного поведения героев, характера их озвучивания;

– метод действенного выражения характера персонажа посредством разнообразных творческих действий, связанных с просмотренным мультфильмом: драматизация, рисование, лепка, придумывание сказок, действия пантомимического характера, моторно-двигательного, вокально-хорового и другого;

– метод озвучивания ребёнком интонации персонажей, собственных переживаний, возникших в результате эмоционального отклика на мультфильм.

Реализация эмоционально-творческого этапа достигается посредством включения детей в разнообразные детские виды деятельности и выполнение игровых заданий.

Т.А. Гайворонская [7], исследуя педагогический потенциал театрализованной деятельности, ее возможности в развитии эмпатии старших дошкольников видит в следующем:

1. Театрализованная деятельность по сути своей является игровой деятельностью, сущность которой связана со способностью ребенка тонко (воспринимать) чувствовать эмоциональное состояние персонажа, со способностью занимать позицию сочувствующего, сопереживающего и содействующего героя или зрителя (эмпатийная деятельность);

2. Ключевым элементом любого вида театрализованной деятельности в дошкольном возрасте становится игровой образ и его содержание, которые требуют от ребенка не только внешнего перевоплощения, но и эмоционального переживания, глубокого чувственного вхождения в содержание исполняемой роли;

3. Репродуктивность при подготовке детьми спектакля или процесс восприятия его побуждают детей к активной работе: от сочувствия к сопереживанию и к содействию, вызывают у дошкольников подражательность любимым героям, их поведению, что оставляет глубокий след в эмоциональном опыте ребенка и влияет на его поведение и характер взаимодействия с окружающим миром;

4. Театрализованная деятельность ребенка – это системный процесс, который начинается с ознакомления с литературной основой будущего спектакля, с подготовки детского восприятия, сопровождается подробным анализом сюжета и поступков героев, обсуждением стратегий их поведения, продолжается в пробах себя в избранной роли или роли понравившегося героя воспринимаемого спектакля, в осмыслении и разучивании роли, самостоятельном воплощении образа героя и замысла спектакля. Длительность и четкая этапность протекания театрализованной деятельности у старших дошкольников позволяет развивать у них эмпатию;

5. Каждый этап разворачивающейся театрализованной деятельности у старших дошкольников сопровождается адекватными педагогическими приемами, помогающими детям целостно воспринимать спектакль или быть его полноценными участниками.

Т.А. Гайворонская разработала технологию развития эмпатии детей дошкольного возраста в театрализованной деятельности [6? 7]. Особенность данной технологии заключается в следующем:

- она проектируется и реализуется на основе результатов диагностики эмоционального опыта детей, их индивидуальных особенностей и возможностей, игровых интересов и позиций, занимаемых в театрализованной деятельности;

- приоритетной формой организации театрализованной деятельности является игровой театрализованный проект, который предполагает изменение позиции по отношению к театрализованной деятельности со стороны разных участников образовательного процесса – детей, педагогов,

родителей и характера их взаимодействия. В игровом театрализованном проекте дети являются субъектами театрализованной деятельности;

- содержание педагогической технологии направлено на: обогащение представлений детей о театре, его видах, средствах выразительности, театральных профессиях, об эмоциях и чувствах; активизацию персонального опыта чувствования ребенка, включение его в ситуации, требующие сочувствия, сопереживания, совместного действия; инициацию опыта чувствования ребенка за счет содействия в игровом контексте и постепенного переноса эмпатийного действия в реальный жизненный план; активизацию самостоятельности в проявлении эмпатии ребенком.

И.Н Розова в качестве условия эмоционального развития детей 5-7 лет развития исследовала импровизацию как особый вид художественного творчества [33]. Под импровизацией автор видит сиюминутное фантазирование, в котором совпадают во времени создание чего-либо и результат (новообразование). Импровизация как форма общения и действия развивает у детей данного возраста ощущение, чувствование и понимание содержания эстетических эмоций, настроений, эмоциональной выразительности и эмоционального смысла произведений искусства.

Ребенок в разных видах художественной импровизации индивидуально исследует широкий спектр эстетических эмоций и чувств, свой образ и место в культуре при помощи ритма, звуков, цвета, движения, интонации (вокальной, речевой, инструментальной) и ярких художественных образов (в синтезе искусств и рожденных лично). Эмоциональные открытия в форме танца, песни, рисунка становятся эстетическим явлением, в котором понятия «эстетические эмоции», «эстетические чувства», «художественные настроения» нужно разделять, так как они имеют разные качественные и количественные характеристики (В.И. Петрушин, В.Г. Ражников и др.).

С.В. Ильина обосновывает необходимость учета побуждающей роли положительного эмоционального опыта в общении со сверстниками [16]. Это обосновывает создание ситуаций успеха при организации общения детей

между собой. Преодоление эмоциональных трудностей способствует оптимизации коммуникативных умений дошкольников. Появление эталонов, включающих знания об основных правилах и нормах и формирование устойчивого положительного отношения к ним делает успешным общение детей со сверстниками.

Р.С. Буре [3] задачи формирования отзывчивого отношения к сверстнику видела следующее:

- обращать внимание детей на ситуацию эмоционального неблагополучия сверстников;
- учить детей конкретным способам преодолевать свое эмоциональное неблагополучие и накапливать опыт практических действий, направленных на оказание помощи другому;
- побуждать к проявлению отзывчивости и доброжелательности;
- разъяснять причины, вызывающие эмоциональное неблагополучие сверстника;
- непосредственно включаться во взаимодействие детей, демонстрируя способы проявления отзывчивости.

Автор охарактеризовала в качестве условия формирования отзывчивого отношения к сверстнику организацию совместной деятельности детей с условием возникновения потребности помочь сверстнику, порадоваться его успехам, получить от него поддержку. В совместной деятельности, отмечает автор, возможно продемонстрировать детям способы проявления доброжелательности, разъяснить моральный смысл возникающих ситуаций, оценить действия детей с точки зрения моральной нормы. Особое значение в совместной деятельности придается формированию партнерских отношений. В качестве методов воспитания отзывчивости Р.С. Буре рекомендует использовать инсценировки (кукольный театр, игры-драматизации, спектакль игрушек), в сюжетах которых дети могут узнавать знакомые жизненные ситуации, осознавать и оценивать их.

Е.Р. Овчаренко научно обосновывает ситуационно-этапную модель развития эмпатии, включающей систему ситуаций как ведущего педагогического средства [29]. Особенность ситуаций каждого этапа проявляется в направленности их на освоение ребенком различных уровней развития эмпатии – пропедевтического, идентификационного, рефлексивного. На первом этапе доминируют ситуации, ориентированные на констатацию и распознавание эмоциональных состояний и переживаний; на втором этапе – педагогические ситуации, направленные на познание ребенком собственного внутреннего мира и переживаний другого человека; на третьем этапе преобладают ситуации, направленные на помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания Другого.

Н.С. Ежкова в качестве условия эмоционального развития детей дошкольного возраста выделяет эмоциональную культуру педагога, понимаемую как сложное личностное качество, характеризующее эмоциональную направленность стиля и способов поведения и проявляющееся в развитом интеллекте, выразительном моторном оформлении экспрессии, эмпатии и др. [10]. Отмечается, что эмоциональная культура воспитателя должна проявляться в общении с ребенком, порождая духовную близость и доверие, обеспечивая свободу выражения переживаний, является одним из условий душевного благополучия детей. Оно позволяет реализовать установки, которые выделил К. Роджерс: конгруэнтность (подлинность, искренность), априорное, или безусловное принятие и эмпатию. Эмоциональное влияние на детей может быть прямым или опосредованным.

Автор отмечает, что руководство деятельностью дошкольников должно строиться с ориентацией на пробуждение у них разнообразных эмоций и чувств. Для этого автор предлагает использовать особые методы эмоционального воздействия: метод эмоционально-сенсорного воздействия, метод контрастного сопоставления, метод побуждения к сопереживанию.

1. Метод эмоционально-сенсорного воздействия – побуждение детей к эмоциональному реагированию путем воздействия на сенсорную сферу – процессы ощущения и восприятия. Введение сенсорных стимулов в процессе выполнения деятельности позволяет пробуждать эмоциональные реакции дошкольников и создавать эмоционально-фоновое сопровождение образовательного процесса.

2. Метод контрастного сопоставления – появление у дошкольников амбивалентных (двойственных) эмоций к познаваемым объектам, социальным явлениям и т.п. посредством пробуждения противоположных чувств через сопоставление настроения героев, их поступков и др. Существенную роль играет побуждение детей к инверсионным действиям (действиям наоборот).

3. Метод побуждения к сопереживанию, пробуждение чувственных реакций через репрезентацию эмоциональных состояний других людей. Проникаясь чувствами близких, литературного персонажа или объекта живой природы, дети некоторое время живут этими впечатлениями. Побуждение к идентификации осуществляется через выразительное преподнесение фрагментов художественных произведений, репродукций картин и др.

Таким образом, в качестве психолого-педагогических условий эмоционального развития детей дошкольного возраста нами сделан акцент на тех видах деятельности и средствах, которые вызывают яркий эмоциональный отклик у ребенка. Так, нами проанализированы возможности использования в психолого-педагогической работе с детьми художественной литературы, мультипликационных фильмов, театрализованной деятельности, обогащения эмоционального опыта детей в общении со сверстниками и эмоциональной культуры взрослого. Методические аспекты работы с детьми отражают необходимость специального отбора используемых произведений, использование спектра методов, активизирующих эмоциональные проявления детей, а также вовлечение детей в практическую деятельность,

направленную на творческое воплощение эмоций в деятельности и ориентацию детей на деятельное сопереживание другому.

Выводы по главе 1.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что сопереживание является одним из компонентов эмпатийного процесса и определяется как способность переживать эмоциональное состояние, которое испытывает другой человек, через отождествление с ним. Способность к сопереживанию характеризуется тремя компонентами: эмоциональным (сопереживание как сочувствие), когнитивным (сопереживание как утверждение себя), поведенческим (сопереживание как действие).

Развитие сопереживания у детей в дошкольном возрасте обладает специфическими характеристиками, связанными с особенностями развития личности на данном возрастном этапе. Наиболее благоприятным для развития сопереживания является старший дошкольный возраст в силу повышенной чувствительности и восприимчивости.

В качестве психолого-педагогических условий эмоционального развития детей дошкольного возраста нами сделан акцент на тех видах деятельности и средствах, которые вызывают яркий эмоциональный отклик у ребенка. Так, нами проанализированы возможности использования в психолого-педагогической работе с детьми художественной литературы, мультипликационных фильмов, театрализованной деятельности, обогащения эмоционального опыта детей в общении со сверстниками и эмоциональной культуры взрослого. Методические аспекты работы с детьми отражают необходимость специального отбора используемых произведений, использование спектра методов, активизирующих эмоциональные проявления детей, а также вовлечение детей в практическую деятельность, направленную на творческое воплощение эмоций в деятельности и ориентацию детей на деятельное сопереживание другому.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1. Организация исследования.

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации. В констатирующем исследовании приняло участие 15 детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения исследования были установлены компоненты, характеризующие способность ребенка к сопереживанию:

- эмоциональный компонент - сопереживание как сочувствие,
- когнитивный компонент - сопереживание как утверждение себя,
- поведенческий компонент - сопереживание как действие.

Далее были соотнесены компоненты и используемые методики:

Таблица 1.

Соотнесение компонентов способности ребенка к сопереживанию и диагностических методик

Компоненты	Диагностические методики
эмоциональный компонент	Методика «Сюжетные картинки Р.Р. Калининой Методика «Понимание эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной
когнитивный компонент	Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» А.Д. Кошелевой
поведенческий компонент	Методика «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (наблюдение на основе методики А.М. Щетиной)

Методика «Сюжетные картинки» разработана кандидатом психологических наук Р.Р. Калининой. Важным для нашего исследования было то, что данная методика затрагивает не только когнитивный аспект

(знание моральных норм), но и эмоциональный (личное отношение ребёнка к соблюдению этих норм).

Для проведения теста использовался стимульный материал в виде серии картинок с изображениями различных поступков, данные заносились в протокол, в котором фиксировались ответы испытуемых, а также их эмоциональные реакции (их внешние проявления — улыбка, кивок или нахмуренные брови и т. п.).

Тестирование проводилось индивидуально в устной форме, тест не ограничивался по времени. Задание предварялось следующим объяснением: «Перед тобой карточки с картинками, на которых изображены различные поступки детей. Отложи картинки, на которых изображены хорошие поступки в одну сторону, а те, на которых показаны плохие поступки — в другую. Объясни, почему ты так думаешь».

Обработка и интерпретация результатов: ответы и эмоциональные реакции испытуемых оценивались по следующей шкале:

0 баллов – ребёнок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют;

1 балл – ребёнок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны;

2 балла – правильно раскладывая картинки, ребёнок обосновывает свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо;

3 балла – ребёнок обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т.д.

Возрастной нормой считается результат в 3 балла, указывающий на то, что эмоциональные реакции ребёнка адекватны, а нравственные ориентиры сформированы в достаточной степени. Результат в 2 балла также считается удовлетворительным. Если ребёнок справляется с заданиями плохо, набрал

0–1 баллов, рекомендуется индивидуальная беседа с психологом, занимающимся вопросами развития.

Методика «Понимание эмоциональных состояний» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) имеет целью изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

Для проведения теста использовался стимульный материал в виде: 1. картинок 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. сюжетных картинок с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Тестирование проводилось индивидуально в устной форме 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 и интерпретация результатов: подсчитывалось число верных ответов в разных возрастных группах отдельно по каждой серии и по каждой картинке выявлялось, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Определялась зависимость этих показателей от возраста детей.

Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А.Д. Кошелева) направлена на изучение способов выражения эмоций.

Для проведения теста использовались ситуации из жизни детей:

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.

Тестирование проводилось индивидуально в устной форме.

Ребенку последовательно описывалось 5 ситуаций и предлагалось каждую изобразить:

1 ситуация - показать печальное, страдающее лицо мамы, капризно плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки;

2 ситуация - показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика;

3 ситуация - как мальчик не хочет показать, что он замерз;

4 ситуация - показать обиду девочки;

5 ситуация - показать неподдельную радость за другого.

Если ребенок недостаточно выразительно или неправильно изображал чувства и эмоции персонажей, ему вновь описывались ситуации и подробно рассказывалось, что испытывает каждый из персонажей.

Обработка и интерпретация результатов: по результатам тестирования анализировалось, как дети воплощали эмоциональные состояния героев в сценках. Делался вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о развитости умения сопереживать другим людям. Данные оформлялись в таблицу, используя условные обозначения,

отражающие степень понимания и произвольного воспроизведения детьми эмоций («+», «-», «±»).

Наблюдение «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (основан на методике А.М. Щетининой) направлено на выявление эмпатических реакций и поведения дошкольников.

Наблюдение проводилось согласно выделенных автором методики 3 индикаторам, характеризующим поведение ребенка. Каждый индикатор

Обработка и интерпретация результатов предполагала количественный и качественный анализ данных.

Обработка данных согласно ключу, результат – сумма всех набранных ребенком баллов.

Количественная:

- если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, означенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла;

- если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;

- если форма поведения ребенка часто адекватна означенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла;

- если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;

- если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла;

- если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

Качественная интерпретация данных.

Если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком гуманистической формы

(высокой) проявления эмпатии. К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов.

В том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т.п., если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, то все эти показатели рассматриваются как проявление эгоцентрической эмпатии. Эгоцентрическую эмпатию проявляют дети, набравшие от 12 до 16 баллов.

Дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, могут быть отнесены к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, которые получают от 1 до 8 баллов. Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии. Если же балл ребенка колеблется в пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Таким образом, организация исследования включала подбор диагностических методик в соответствии с выделенными компонентами способности ребенка к сопереживанию. Методики основаны на применении проективного метода и метода наблюдения.

2.2. Анализ результатов исследования особенностей развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика эмоционального компонента способности детей к сопереживанию осуществлялась с использованием методик «Сюжетные картинки» и «Изучение эмоциональных состояний».

Исследование эмоционального отношения детей к сверстникам с использованием методики Р.Р. Калининой «Сюжетные картинки» показало преобладание неадекватных (33%) и слабо выраженных реакций (27%). 20% показали отсутствие реакций и столько же (20%) – адекватные яркие эмоциональные реакции.

Данный вывод можно представить в виде таблицы (Таблица 2), а также в виде гистограммы (Рис. 1)

Таблица 2.

Распределение детей по характеру эмоционального отношения к сверстникам (результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки»)

Баллы	Количество детей	%
0 баллов	3	20 %
1 балл	5	33 %
2 балла	4	27 %
3 балла	3	20 %

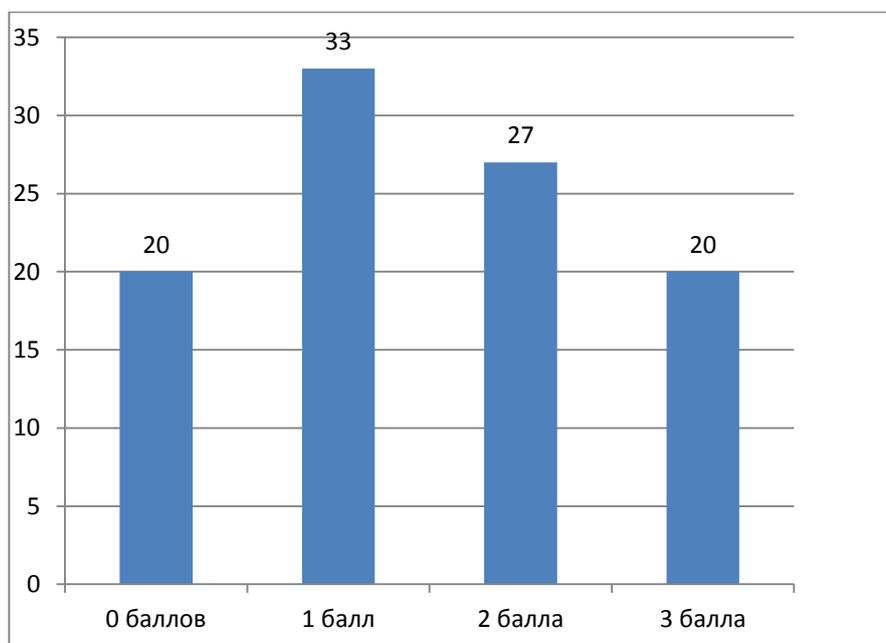


Рис. 1. Распределение детей по характеру эмоционального отношения к сверстникам (результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки»)

Диагностика показала, что дети не всегда понимают значение хороших и плохих поступков, испытывают затруднения в их различении друг от друга. Более 50% детей не могут обосновать свои действия при совершении выбора. Другая часть детей (их действия оценены на 2 или 3 балла) при обосновании своих действий чаще в процессе раскладывания картинок дети рассказывают ситуации из жизни, говорят, как бы поступили они, и почему делать плохие поступки не стоит, а стоит делать хорошие. Эмоциональные реакции у 53% детей неадекватны; дети со средним и высоким уровнем эмоционального отношения (2 и 3 балла) демонстрировали яркие адекватные эмоциональные реакции, демонстрируя с помощью мимики, активных жестов удивление, радость, сочувствие. Дети понимают, что может последовать за плохими поступками, и как взрослые могут отреагировать.

Таким образом, анализ результатов по методике «Сюжетные картинки» показал, что большее количество детей не понимает, как нужно реагировать в той или иной ситуации. Остальное количество детей в

эмоциональном плане адекватны, и нравственные ориентиры сформированы в достаточной степени.

Методика «Понимание эмоциональных состояний» А.Г. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.

По результатам проведенной диагностики было подсчитано число верных ответов по каждой серии и выявлялось, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Данные представлены в Приложении, обобщенные данные в Таблице 3 и Таблице 4.

Таблица 3.

Результаты изучения способности детей  
понимать эмоциональные состояния

Ребенок	Эмоции				
	Радость	Горе	Страх	Гнев	Печаль
Количество детей (в%)	100%	86,6%	40%	100%	33,3%

Представим количественные данные в графическом изображении (Рис. 2).

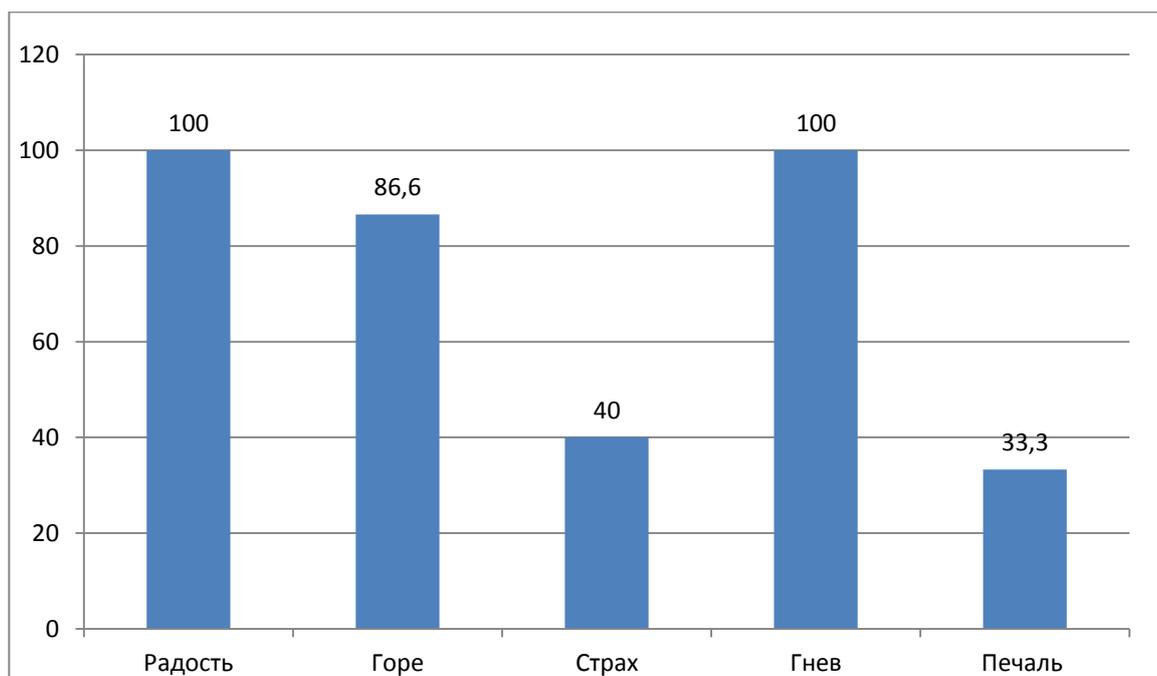


Рис.2. Количество детей, верно определивших эмоциональные состояния (результаты диагностики по методике «Понимание эмоциональных состояний»), 1 серия.

Как видно из рисунка, в группе наибольшее количество детей понимают такие эмоциональные состояния, как «Радость» (100%) и «Гнев» (100%), как у сверстников, так и у взрослых. Они опираются на такие признаки, как удивление, страх, широко открытые глаза, тревожность. Наименее понимаемыми эмоциональными состояниями были такие эмоции, как «Страх» (40%) и «Печаль» (33,3%).

Во второй серии были показаны сюжетные картинки, так же проводился опрос, включающий такие вопросы как «Что делают дети?», «Как они это делают? Как ты догадался об этом? Кому хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?».

Из таблицы 4 видно, что ситуацию № 1 правильно оценили 66 % детей; ситуацию № 2 правильно оценили 33,3 % детей; ситуацию № 3 правильно оценили 60 % детей.

## Распределение детей по характеру понимания эмоциональных состояний

Тип эмоционального состояния	Страх	Печаль	Грусть
Количество детей (в%)	66,6%	33,3%	60%

Данные можно представить в виде рисунка (Рис. 3).

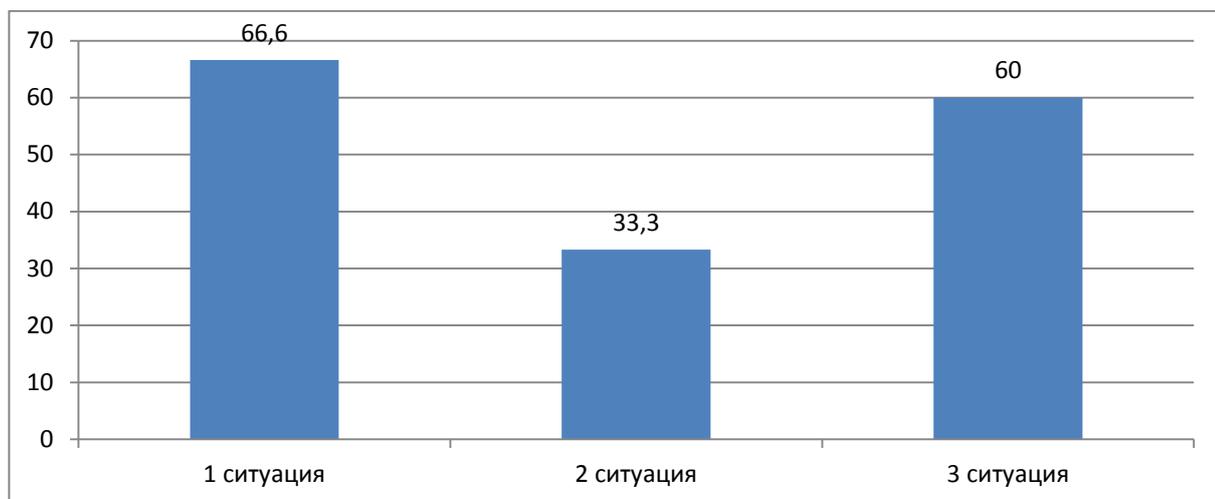


Рис. 3. Распределение детей по характеру понимания эмоциональных состояний (результаты диагностики по методике «Понимание эмоциональных состояний»), 2 серия.

## Распределение детей по количеству правильно определенных ими эмоциональных состояний

Количество правильных ответов	0	1	2	3
Количество детей (в%)	6,7%	46,6 %	26,7%	20%

Лучше всего дети понимают эмоциональные состояния страх и печаль, в основном дети опирались на окружающие ребенка элементы сюжетной картинке. Сравнивая результаты 1 и 2 серии методики, можно обратить внимание, что менее определяемыми были эмоциональные состояния страх и печаль. Во 2 серии эмоциональное состояние печаль также были наименее определяемая, тогда как эмоцию страха в условиях определения по сюжетной картинке детям удалось определить лучше, чем по картинке с изображением лиц детей, выражающих разные эмоциональные состояния.

При этом, только 20% детей смогли верно определить эмоциональное состояние персонажей на всех трех картинках, 26,7% определили верно эмоции в двух ситуациях, 46,6 % определили верно только одну ситуацию, 6,7% вовсе не справились с заданием.

Вывод: из предложенных для определения эмоциональных состояний лучше всего дети справились с определением эмоций радость, гнев, горе. Вызывала затруднение в понимании эмоция печали. Эмоция страха определялась детьми более успешно по сюжетным картинкам.

В целом, по эмоциональному компоненту способности к сопереживанию можно заключить, что дети имеют затруднения в правильной оценке ситуации и адекватной им эмоциональной реакции. Этот вывод подтверждается тем, что дети не способны идентифицировать некоторые эмоции (печаль, страх). Кроме того, способность идентифицировать эмоции зависит от типа ситуации и того, насколько эта ситуация ребенку знакома.

Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А.Д. Кошелева).

По результатам проведенной диагностики когнитивного компонента было проведен анализ того, как дети воплощали эмоциональные состояния героев в сценках, насколько выразительны экспрессивно-мимические средства общения, насколько развито умение сопереживать другим людям.

Результаты представлены в таблице 6.

## Распределение детей, правильно выполнивших предложенные задания

Тип ситуации	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация	4 ситуация	5 ситуация
Количество детей (в%)	33,3%	60%	80%	60%	60%

Проанализируем, как дети справились с каждой из пяти предложенных им ситуаций. Результаты диагностики показали, что лучше всего дети справились с ситуацией № 3 (показать, как мальчик не хочет показать, что он замерз). Количество детей, справившихся с заданием, составило 80%. С ситуациями № 2, 4, 5 справилось по 60% детей.

Наиболее сложной для изображения эмоций оказалась ситуация № 1 (показать печальное, страдающее лицо мамы, капризно плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки), с ней справилось всего 33,3 % детей.

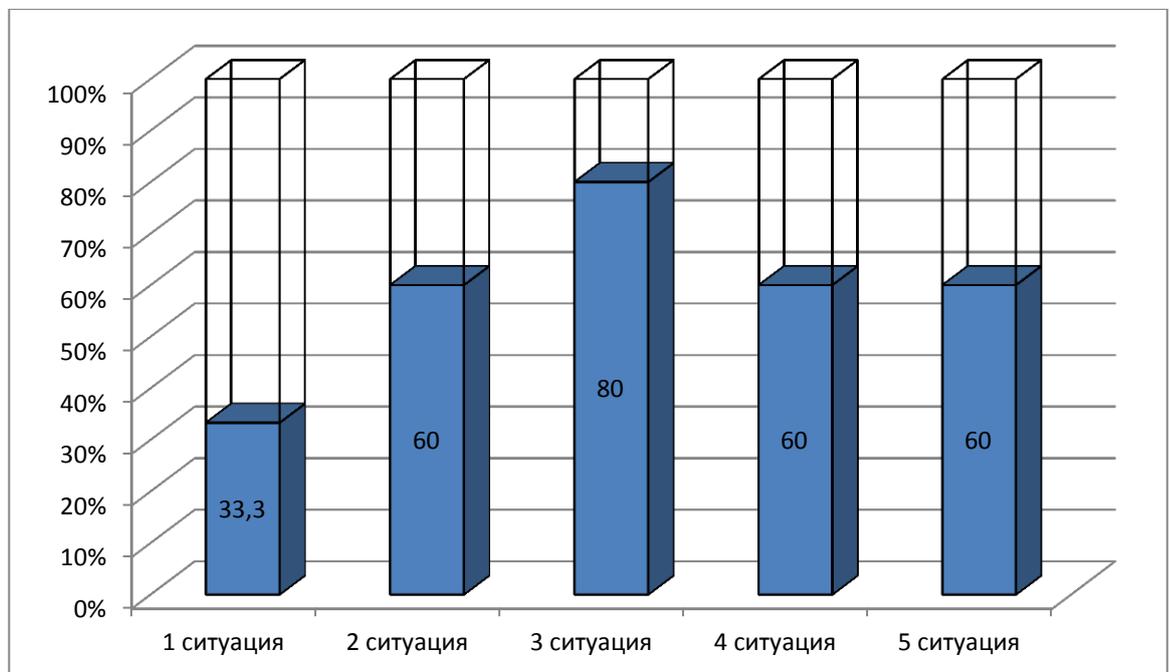


Рис. 4. Распределение детей, правильно выполнивших предложенные задания.

Далее рассмотрим распределение детей по количеству выполненных ими заданий (Табл. 7).

Таблица 7.

Распределение детей по количеству выполненных заданий  
(из 5 предложенных)

Количество выполненных заданий	0	1	2	3	4	5
Количество детей (в%)	-	6,7%	40%	26,6%	6,7%	20%

Распределение детей по количеству правильно выполненных заданий показало, что не было ни одного ребенка, который не справился ни с одним заданием. 1 ребенок (6,7 %) справился всего с одним заданием; с двумя заданиями справилось 40% детей; с тремя – 26,6%; с четырьмя – 6,7%; со всеми пятью заданиями справилось 20% детей.

Таким образом, анализ когнитивного компонента показал, что к решению всех предложенных задач был готов небольшой процент детей группы. Преимущественно дети затруднялись в выполнении заданий, 73,3% детей справились с выполнением не более 3 заданий. Анализ характера выполнения детьми заданий показал, что дети слабо владеют средствами эмоциональной экспрессии, способы передачи эмоций отличались маловыразительностью, делают ошибки в передаче настроения. Соответственно дети затруднялись в выражении способов сопереживания либо делали ошибки в идентификации объекта сопереживания.

Методика «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).

При анализе поведенческих проявлений детей было выявлено 53,3 % детей, постоянно демонстрирующих интерес к эмоциональному поведению других, яркие эмоциональные реакции на состояние других, активное выражение сопереживания. Эти дети пытались привлечь внимание взрослого

к эмоциональному состоянию другого, ориентировались на оценку взрослым своей демонстрации сопереживания.

46,6% детей демонстрировали такие формы поведения лишь иногда. Как правило, дети затруднялись в выражении сопереживания, при этом демонстрируя свое внимание на ситуацию, требующую сопереживания, совершали действия по отношению к сверстнику только по просьбе взрослого. Как правило, сопереживание детьми данной группы демонстрировалось преимущественно на невербальном уровне (погладить).

Таким образом, анализ поведенческого компонента показал, что около половины детей не способны самостоятельно выразить сопереживание сверстнику, не всегда способны оценить ситуацию, в которой сверстник нуждается в сопереживании, не владеют способами активного проявления сопереживания в виде содействия (помочь, успокоить).

В целом, проведенное диагностическое исследование способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста затруднения в разных компонентах:

- эмоциональный компонент: дети имеют затруднения в правильной оценке ситуации и адекватной им эмоциональной реакции. Этот вывод подтверждается тем, что дети не способны идентифицировать некоторые эмоции (печаль, страх). Кроме того, способность идентифицировать эмоции зависит от типа ситуации и того, насколько эта ситуация ребенку знакома.

- когнитивный компонент: к решению всех предложенных задач был готов небольшой процент детей группы. Преимущественно дети затруднялись в выполнении заданий, 73,3% детей справились с выполнением не более 3 заданий. Анализ характера выполнения детьми заданий показал, что дети слабо владеют средствами эмоциональной экспрессии, способы передачи эмоций отличались маловыразительностью, делают ошибки в передаче настроения. Соответственно дети затруднялись в выражении способов сопереживания либо делали ошибки в идентификации объекта сопереживания.

- поведенческий компонент: около половины детей не способны самостоятельно выразить сопереживание сверстнику, не всегда способны оценить ситуацию, в которой сверстник нуждается в сопереживании, не владеют способами активного проявления сопереживания в виде содействия (помочь, успокоить).

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме развития способности детей к сопереживанию, позволил нам определить развивающий потенциал мультипликационных фильмов.

Развитие способности детей старшего дошкольного возраста целесообразно проводить, осуществляя последовательно в 4 этапа:

1. Отбор мультфильмов.
2. Организация просмотра.
3. Обсуждение содержания мультфильма.
4. Организация эмоционально-практической деятельности детей.

Рассмотрим особенности реализации каждого из этапов.

При отборе мультипликационных фильмов, направленных на решение задачи по развитию у детей старшего дошкольного возраста способности к сопереживанию были определены следующие критерии отбора:

1. Возрастная адекватность: соответствие специфике детского восприятия (скорость, яркость, простота сюжета), речевым возможностям ребенка дошкольного возраста (лексика, словарный запас, скорость и оптимальный объем речи);
2. Эмоциональность: экспрессивное развитие сюжета, эмоционально окрашенная речь персонажей, наличие механизма «эмоционального заражения»;
3. Особенности персонажа: яркий оригинальный образ персонажа, вызывающий желание ребенка идентифицироваться с ним, подражать поведению;
4. Наличие ситуаций, требующих сопереживания персонажу, наглядно демонстрирующих способы выражения сопереживания; связь экранных ситуаций с жизненным опытом ребенка

Нами был составлен перечень мультфильмов, рекомендуемых для использования в работе. Он представлен в приложении (Прил. В).

#### Организация просмотра мультфильма.

Для реализации данного этапа необходима подготовка условий для просмотра: средства демонстрации, пространства для удобного расположения детей, зоны творческой деятельности (набор персонажей мультфильмов, персонажи мультфильмов для настольного театра, шапочки-маски, самодельные мультперсонажи, костюмы в уголке ряженья, диски для просмотра любимых мультфильмов и др.).

Для организации просмотра желательно использовать мультфильмы короткометражные. В случае, если длительность просмотра будет превышать 10 минут, следует разделить просмотр на два сеанса. Также эту проблему можно решить путем организации предварительного просмотра или просмотра дома с родителями.

Для мотивирования детей на просмотр, задания установки на проблему мультфильма целесообразно использовать активного персонажа в виде куклы, игрушки, взрослого (ассистента) в образе персонажа.

#### Обсуждение содержания мультфильма.

По окончании просмотра мультфильма (его фрагмента) взрослый вместе с героем (активный персонаж) и детьми обсуждают увиденный сюжет: дети отвечают, анализируют, делятся впечатлениями от увиденного. Активный персонаж и взрослый активно взаимодействуют с детьми: подсказывают им, пытаются поспорить, комментируют, задают вопросы по увиденному.

Для обсуждения увиденного на основе исследования Е.А. Тупичкиной и Н.П. Ревинной [45] мы выделили три группы вопросов:

1. Вопросы эмоционально-ориентационного типа: эти вопросы помогают детям определить эмоции и характер главных героев, эмоционально откликаться на события фильма, выразить эмоциональное отношение к просмотру.

К данному типу мы отнесли вопросы следующего характера:

- Тебе понравился мультфильм?
- Какие чувства ты испытал в процессе его просмотра?
- Какое настроение у тебя вызывает происходящее в мультфильме?
- Какие чувства ты испытал, когда смотрел мультфильм?
- Какой это мультфильм по настроению?
- Кто тебе из героев больше всего понравился? Какой он?
- Кто тебе из героев больше всего не понравился? Почему?
- Все ли герои по характеру одинаковы? Назови разных (одинаковых) по настроению героев.
- Ты хотел бы побывать на месте героев? Почему?
- Какие чувства хотели передать создатели мультфильма?

2. Вопросы эмоционально-смыслового типа: эти вопросы помогают детям соотнести собственный эмоциональный опыт с эмоцией, возникшей в ходе просмотра, с эмоцией героев мультфильма, учиться передавать содержание своего эмоционального состояния вербально.

К данному типу мы отнесли вопросы следующего характера:

- Что тебя больше всего поразило (удивило, изумило, обеспокоило) в мультфильме?
- Я тебе назову несколько эмоциональных состояний, проявлений, близких поведению мультгероя (обеспокоенность, испуг, тревога, волнение, боязнь, опасение, уныние), а ты из них выберешь наиболее подходящие.
- Почему поступок героя у тебя вызвал именно это чувство?
- А если бы на месте героя был бы ты, ты испытал бы такие же чувства, как и он?
- Кого ты можешь отнести к положительным героям? Почему?

- Какие приёмы, выразительные средства использовал режиссёр, чтобы выразить эмоциональное состояние мультгероя (страх, радость, стыд и пр.)?
- Какие чувства у тебя вызывает положительный (отрицательный) герой?
- Что бы ты хотел сказать автору сценария, режиссёру мультфильма?
- А ты испытывал когда-нибудь такое же чувство? При каких обстоятельствах?
- О чём? (о ком?) вспоминаешь или думаешь, просматривая мультфильм?
- Тебе интересно, какое впечатление произвёл мультфильм на твоего друга, родителей, какие чувства они испытывали, просматривая его?

Нами были разработаны вопросы к мультфильмам (Прил. Г)

Организация эмоционально-практической деятельности детей.

Рекомендуется использование следующих приемов:

1. Организация инсценирования эпизодов мультфильма.
2. Организация художественно-творческой деятельности: передача эмоционального состояния, настроения героя в рисунке, поделке и др.
3. Рисование понравившегося эпизода мультфильма.
4. Прием продолжения недосмотренного мультфильма. Детям предлагается задание по моделированию разных вариантов поведения в конкретной ситуации. Далее с детьми необходимо обсудить эмоциональное состояние героев в каждом из предложенных вариантов. Придуманное продолжение мультфильма дети отображают в инсценировках.

5. Прием пересказа сюжета от лица разных героев. Этот прием помогает детям глубже понять поведение персонажа, проникнуться сопереживанием.
6. Далее детьми может быть изменен сюжет фильма – «Если бы я был ...(Серой Шейкой). Этот прием помогает детям соотнести поведение персонажа и собственный опыт.
7. Создание в режимных и повседневных бытовых моментах практических ситуаций, требующих от детей деятельности помогающего характера: помочь воспитателю, сверстникам в случае затруднений, малышам из младшей группы.

Таким образом, процесс развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста рассматривается нами в виде последовательной реализации 4 этапов:

1. отбор мультфильмов,
2. организация просмотра,
3. обсуждение содержания мультфильма,
4. организация эмоционально-практической деятельности детей.

## Выводы по главе 2.

Проведенное диагностическое исследование способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста затруднения в разных компонентах:

- эмоциональный компонент: дети имеют затруднения в правильной оценке ситуации и адекватной им эмоциональной реакции. Этот вывод подтверждается тем, что дети не способны идентифицировать некоторые эмоции (печаль, страх). Кроме того, способность идентифицировать эмоции зависит от типа ситуации и того, насколько эта ситуация ребенку знакома.

- когнитивный компонент: к решению всех предложенных задач был готов небольшой процент детей группы. Преимущественно дети затруднялись в выполнении заданий, 73,3% детей справились с выполнением не более 3 заданий. Анализ характера выполнения детьми заданий показал, что дети слабо владеют средствами эмоциональной экспрессии, способы передачи эмоций отличались маловыразительностью, делают ошибки в передаче настроения. Соответственно дети затруднялись в выражении способов сопереживания либо делали ошибки в идентификации объекта сопереживания.

- поведенческий компонент: около половины детей не способны самостоятельно выразить сопереживание сверстнику, не всегда способны оценить ситуацию, в которой сверстник нуждается в сопереживании, не владеют способами активного проявления сопереживания в виде содействия (помочь, успокоить).

Процесс развития способности к сопереживанию детей старшего дошкольного возраста рассматривается нами в виде последовательной реализации 4 этапов: 1. отбор мультфильмов, 2. организация просмотра, 3. обсуждение содержания мультфильма, 4. организация эмоционально-практической деятельности детей.

Для реализации первого этапа предложены критерии отбора и перечень мультфильмов, рекомендованных к просмотру. Для реализации второго этапа рекомендовано создание развивающей среды для организации детской деятельности.

Для реализации третьего этапа рекомендованы две группы вопросов и разработаны примеры вопросов к фильму.

Для реализации четвертого этапа разработаны приемы и методы организации эмоционально-практической деятельности детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многочисленный ряд психолого-педагогических исследований свидетельствует о важности эмоций как центрального фактора психического развития на этапе дошкольного детства. Одной из важных возрастных ценностей дошкольников, факторов, влияющих на успешность образовательного процесса, является природно-заданная эмоциональность, эмоции ребенка. Именно на дошкольный период приходится становление ключевых новообразований эмоциональной сферы.

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста имеет закономерности, обусловленные социализацией содержания и форм проявления эмоций. Основными достижениями эмоциональной сферы в дошкольном возрасте выступают формирование представлений об эмоциях, способность к эмпатии, способность к эмоциональной регуляции поведения, способность к эмоциональному предвосхищению и развитие социальных эмоций.

Под способностью ребенка дошкольного возраста к сопереживанию понимается переживание им тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним. Содержание данного понятия характеризуется следующими компонентами: эмоциональный (переживание – сочувствие), когнитивный (переживание – утверждение себя), поведенческий (переживание – действие).

Развитие сопереживания у детей в дошкольном возрасте обладает специфическими характеристиками, связанными с особенностями развития личности на данном возрастном этапе. Наиболее благоприятным для развития сопереживания является старший дошкольный возраст в силу повышенной чувствительности и восприимчивости.

В качестве психолого-педагогических условий эмоционального развития детей дошкольного возраста нами сделан акцент на тех видах деятельности и средствах, которые вызывают яркий эмоциональный отклик у

ребенка. Так, нами проанализированы возможности использования в психолого-педагогической работе с детьми художественной литературы, мультипликационных фильмов, театрализованной деятельности, обогащения эмоционального опыта детей в общении со сверстниками и эмоциональной культуры взрослого. Методические аспекты работы с детьми отражают необходимость специального отбора используемых произведений, использование спектра методов, активизирующих эмоциональные проявления детей, а также вовлечение детей в практическую деятельность, направленную на творческое воплощение эмоций в деятельности и ориентацию детей на деятельное сопереживание другому.

Таким образом, эмоциональное развитие детей дошкольного возраста как психолого-педагогической проблемы характеризуется следующими особенностями:

1. Закономерности эмоционального развития ребенка в дошкольном возрасте обусловленные социализацией содержания и форм проявления эмоций.
2. Результатом социализации эмоций является освоение ребенком способности к сопереживанию, характеризующейся эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами.
3. Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей дошкольного возраста определяются развивающим потенциалом художественной литературы и мультипликационных фильмов, активизирующих эмоциональные проявления детей, а также совместная практическая деятельность, направленная на творческое воплощение эмоций в деятельности и ориентацию детей на деятельное сопереживание другому.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольника как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 1980. С. 14-21.
2. Ахтян А.Г. Народная культура как средство социально-личностного развития детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 4. С. 28-32.
3. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие. Москва: Мозаика-Синтез, 2011. 76 с.
4. Васильева Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста // Вестник Нижегородского университета им. Н.В. Лобачевского. 2006. № 1. С. 15-25.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. 512 с.
6. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 2009. 248 с.
7. Гайворонская Т.А., Деркунская В.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности. Методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 144 с.
8. Данилина Т.А. В мире детских эмоций / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2014. 160 с.
9. Ежкова Н.С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста: монография. Тула: Изд-во Тульского гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2015. 134 с.
10. Ежкова Н.С. Эмоциональная культура воспитателя: взгляд на проблему // Дошкольное воспитание. 2018. № 9. С. 80-83.

11. Житная И.В. Развитие сопереживания у детей дошкольного возраста: монография. Ульяновск: Зебра, 2017. 69 с.
12. Житная И.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста: монография. Ульяновск: Зебра, 2016. 65 с.
13. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34-41.
14. Изотова Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5(19). URL: <http://psystudy.ru>
15. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 288 с.
16. Ильина С. В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2009. 22 с.
17. Карабанова О.А. Возрастная психология. М.: Айрис–пресс, 2015. 240 с.
18. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178с.
19. Корепанова М.В., Куниченко О.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально-личностном развитии старших дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2013. №12. С. 27-31.
20. Корепанова М.В., Куниченко О.В. Система работы педагога по нравственному воспитанию старших дошкольников на основе мультфильмов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 11. С. 66–70. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95130.htm>.

- 21.Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторской сказки // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 11. С. 6-10.
- 22.Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника. М.: Инфра, 2013. 216 с
- 23.Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие. Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. М.: Академия, 2003. 176 с.
- 24.Куниченко О.В. О критериях отбора мультфильма для нравственного воспитания детей 5-7 лет // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2014. № 5. Т.3. С. 133-137.
- 25.Куниченко О.В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2015. 28 с.
- 26.Лаптева Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития ребёнка на разных этапах дошкольного детства: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 2017. 24 с.
- 27.ЛаптеваЮ. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51-55.
- 28.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 6-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 456 с.
- 29.Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2003. 27 с.
- 30.Пантелеева Н. Воспитание доброты и отзывчивости детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2019. № 2. С. 10-17.

31. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования. / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
32. Ревякина И.И., Рулева Е.Н. Эмоциональное развитие старших дошкольников средствами художественной литературы: методический комплекс. Рыбинск, 2009. 81 с.
33. Розова И.Н. Эмоциональное развитие детей 5-7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации: автореферат дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 Череповец, 2015. 24 с.
34. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
35. Смирнова Е.О., Смирнова М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 4-11.
36. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 27-36.
37. Смирнова Е.О., Холмогорова В.А. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам. Средний и старший дошкольный возраст // Педагогика. 1999. №6. С. 18-26.
38. Собкин В.С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 12–26.
39. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений. дис. ... канд. псих. наук. Н. Новгород, 2005. 339 с.

- 40.Список мультфильмов, рекомендованных к просмотру [Электронный ресурс] / Международная английская школа. Режим доступа: <https://ma-school.ru/for-parents/advice/449/>
- 41.Стародубцева С.Г. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 689-692.
- 42.Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1987.
- 43.Стрелкова Л.П. Развитие социальных эмпатий у детей дошкольного возраста / Под редакцией А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. М.: Педагогика, 1986. 126 с.
- 44.Счастливая Т.Н. Особенности проявления сопереживания как социального качества у детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы социальной психологии: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / Под ред. О.Б. Крушельницкой, Н.Н. Толстых, О.Е. Хухлаева. М., 2012. С. 101-109.
- 45.Тупичкина Е.А., Олейник Н.В Педагогические возможности использования видео в образовательном процессе детского сада // Детский сад: теория и практика. 2011. № 6. С. 42-51
- 46.Тупичкина Е.А., Ревина Н.П. Развитие у старших дошкольников понимания эмоционального содержания мультфильма // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 5. С. 27-32.
- 47.Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник. М.: Академия, 2013. 336 с.
- 48.Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Феникс, 2005. 298 с.
- 49.Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
- 50.Якобсон С.Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей //Вопросы психологии. 1979. № 1. С. 38-

48. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological inquiry*. 2004. № 15(3). P. 197-215.
52. Wigelsworth M., Humphrey N., Kalambouka, A., Lendrum A. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills // *Educational Psychology in Practice*. 2010. № 26(2). P. 173-186.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение А.

Результаты изучения способности детей понимать эмоциональные состояния  
(I серия) (по методике А.Г. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание  
эмоциональных состояний»)

Ребенок	Эмоции					Итог
	Радость	Горе	Страх	Гнев	Печаль	
1	+	+	+	+	+	5
2	+	+	-	+	+	4
3	+	+	+	+	+	5
4	+	+	-	+	-	3
5	+	+	-	+	+	4
6	+	+	-	+	-	3
7	+	+	-	+	-	3
8	+	+	+	+	-	4
9	+	+	-	+	-	3
10	+	+	+	+	-	4
11	+	+	-	+	-	3
12	+	+	-	+	+	4
13	+	-	+	+	-	3
14	+	+	+	+	-	4
15	+	-	-	+	-	2
ВСЕГО	15	13	6	15	5	

Результаты изучения способности детей понимать эмоциональные состояния  
(II серия) (по методике А.Г. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание  
эмоциональных состояний»)

Дети	Страх	Печаль	Грусть	Итог
1	+	-	-	1
2	+	+	+	3
3	-	-	-	0
4	-	+	+	2
5	+	-	+	2
6	+	+	+	3
7	-	-	+	1
8	+	-	-	1
9	-	-	+	1
10	+	+	-	2
11	+	-	+	2
12	+	-	-	1
13	+	-	-	1
14	-	-	+	1
15	+	+	+	3

## Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» А.Д. Кошелева

Ребенок	Ситуация					Итог
	1	2	3	4	5	
1	+	+	-	+	-	3
2	-	-	+	-	+	2
3	-	+	+	-	-	2
4	-	+	+	-	+	3
5	+	+	+	+	+	5
6	+	+	+	+	+	5
7	-	+	+	-	-	2
8	-	-	+	-	+	2
9	-	-	+	+	+	3
10	+	-	-	-	-	1
11	-	+	+	+	+	4
12	-	-	+	+	-	2
13	-	+	-	+	-	2
14	-	-	+	+	+	3
15	+	+	+	+	+	5
ИТОГ	5	9	12	9	9	

Перечень мультипликационных фильмов, рекомендованных к работе с  
детьми старшего дошкольного возраста

№	Название мультфильма	Производство	Продолжительность
1.	38 попугаев / А вдруг получится / Бабушка удава / Великое закрытие / Завтра будет завтра / Зарядка для хвоста / Как лечить удава / Куда идет слоненок / Ненаглядное пособие / Привет мартышке	Союзмультфильм, 1976-1991	8-10 мин
2.	Бобик в гостях у Барбоса	Союзмультфильм, 1977	9 мин
3.	Бюро находок (4 части)	Творческое объединение «Экран», 1982-1983	8-10 мин
4.	Гуси-лебеди	Союзмультфильм, 1949	20 мин
5.	Когда зажигаются елки (сказки Сутеева)	Союзмультфильм, 1950	20 мин
6.	Котёнок по имени Гав (5 выпусков)	Союзмультфильм, 1976-1982	8-10 мин
7.	Кот-рыболов (сказки Сутеева)	Союзмультфильм, 1964	10 мин
8.	Крошка Енот	Творческое объединение «Экран», 1974	10 мин

9.	Кто получит приз (сказки Сутеева)	Союзмультфильм, 1979	10 мин
10.	Непослушный котенок	Союзмультфильм, 1953	10 мин
11.	Ох и ах	Союзмультфильм, 1975	10 мин
12.	По щучьему велению	Свердловская киностудия, 1984	17 мин
13.	Приключения кота Леопольда (15 серий)	Творческое объединение «Экран», 1975 - 1993	10 мин
14.	Про домовенка Кузю (4 части)	Творческое объединение «Экран», 1984-1987	10-20 мин
15.	Прогулка	Союзмультфильм, 1986	10 мин
16.	Путешествие муравья	Союзмультфильм, 1983	10 мин
17.	Раз, два-дружно! (сказки Сутеева)	Союзмультфильм, 1967	10 мин
18.	Серебряное копытце (сказка П. Бажова)	Союзмультфильм, 1977	10 мин
19.	Сестрица Алёнушка и братец Иванушка	Союзмультфильм, 1953	10 мин
20.	Старая игрушка	Союзмультфильм, 1971	10 мин
21.	Аленький цветочек	Союзмультфильм, 1952	40 мин
22.	Белоснежка и семь гномов	Дисней, 1937	80 мин
23.	Большой Ух	Творческое объединение «Экран», 1989	10 мин
24.	Бэмби	Дисней, 1942	67 мин

25.	Волшебное кольцо	Союзмультфильм, 1979	20 мин
26.	Гадкий утенок	Союзмультфильм, 1956	19 мин
27.	Двенадцать месяцев	Союзмультфильм, 1956	53 мин
28.	Дюймовочка	Союзмультфильм, 1964	30 мин
29.	Золотая Антилопа	Союзмультфильм, 1954	30 мин
30.	Сказка о золотом петушке	Союзмультфильм, 1967	30 мин
31.	Сказка о мертвой царевне и семи богатырях	Союзмультфильм, 1951	30 мин
32.	Снегурочка	Союзмультфильм, 1952	65 мин
33.	Снежная Королева	Союзмультфильм, 1957	60 мин
34.	Стойкий оловянный солдатик	Союзмультфильм, 1976	17 мин
35.	Царевна лягушка	Союзмультфильм, 1954	40 мин
36.	Цветик-семицветик	Союзмультфильм, 1948	20 мин
37.	Чиполлино	Союзмультфильм, 1961	38 мин
38.	Щелкунчик	Союзмультфильм, 1973	25 мин

Перечень вопросов детям, рекомендуемых для использования при  
обсуждении мультфильмов

Мультфильм «Серая шейка»

1. Что вы можете сказать о данном мультфильме?
2. Чему учит данный мультфильм? (Доброте, состраданию, умение приходить на помощь, всегда поддерживать в трудную минуту)
3. Что тревожило уток перед далёким перелетом на юг? (Нелегко перелететь пространство в несколько тысяч вёрст)
4. Почему лес стоял темный и молчаливый? (Главные певцы улетели, не дожидаясь холодов)
5. Почему Старая Утка хотела остаться с Серой Шейкой зимовать? (Все улетят, а она останется одна-одинешенька, бедняжка здесь будет мерзнуть)
6. Как утешала мать Серую Шейку? (Рассказала ей несколько случаев, когда утки оставались зимовать. Говорила, что сначала она поскучает, а потом привыкнет)
7. Почему Утка старалась казаться веселой и плакала только потихонечку от всех? (Чтобы не выдать своего отчаяния)
8. Чей перелет огорчал Серую Шейку больше всех? (Перелет журавлей, потому что они жалобно курлыкали, точно звали ее с собой)
9. Какие ночи для Серой Шейки были самые опасные? (Ясные, звездные ночи, когда все затихало и на реке не было волн, река засыпала и ее холод сковывал льдом)
10. О чем Заяц жаловался Серой Шейке? (Что он постоянно дрожит со страху, у него кругом враги)

## Мультфильм «Грибок – теремок»

1. Что случилось с муравьём? (муравей попал под сильный дождь)
2. Что произошло с зайцем? (за зайцем гналась лиса)
3. Что помогло героям сказки? ( дружба, доброта, отзывчивость, готовность прийти на помощь любому, кто попал в беду)

## Мультфильм «Мама для мамонтенка»

1. Кто пожалел мамонтенка и усыновил его? (слониха)
2. Почему слониха усыновила мамонтенка? (все мамонты вымерли)
3. Кто подхватил Мамонтёнка на спину и помчал к земле?  
(дельфины)
4. На чем плыл мамонтенок сквозь бури и ветер? (на льдине)
5. Почему вам стало жалко мамонтенка? (потому что мамонтенок остался без мамы, и поплыл ее искать)
6. Нашел ли мамонтенок свою маму? ( да, нашел. Нам кажется, что неважно, кто у тебя мама, главное, что она мама).

## Мультфильм «Мышонок Пик»

1. «Что случилось с ушком мышонка?» (мальчик случайно поранил его ножом)
2. «Почему мальчик не любил мышей?» (потому что они воруют хлеб)
3. «Какого возраста был мышонок, когда ребята отправили его в плавание?» (2 недели)
4. «Какая певчая птица чуть не съела Пика?» (сорокопут – жулан)
5. «Как Пик покинул остров?» (зимой по льду реки)
6. «Почему сова не съела Пика?» (потому что сова была сыта, так как только что съела зайчонка)