

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Профиль подготовки «Дошкольное образование»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Художественная литература как средство развития эмпатии у
детей старшего дошкольного возраста**

Студент

16.05.2024
(подпись, дата)

Пикулина Галина Вячеславовна

Научный руководитель

16.05.2024
(подпись, дата)

к. пс. н., доцент Т.С. Семенова

Нормоконтролер

16.05.2024
(подпись, дата)

В.В. Гордеева

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.05.24 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 18.06.24 № 13)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
1.1. Характеристика эмпатии в психолого-педагогических исследованиях и особенности ее развития у детей старшего дошкольного возраста	7
1.2. Особенности художественной литературы как средства развития детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.3. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы.....	17
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
2.1. Диагностика уровня сформированности эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.....	26
2.2. Содержание работы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы.....	48
2.3. Анализ полученных результатов и оценка эффективности использования художественной литературы как средства развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Проблема воспитания гуманных, доброжелательных отношений в группе дошкольников стояла перед педагогами всегда. Е.О. Смирнова отмечает, что практически все образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел «социально-эмоциональное» или «нравственное» воспитание, посвященный формированию положительного отношения к другим людям, социальных чувств, совместных действий, взаимопомощи [35]. Важность этой задачи очевидна, поскольку именно в дошкольном возрасте складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому. Вместе с тем методы такого воспитания не столь очевидны и представляют собой серьезную педагогическую проблему.

Эмпатии, как возможности человека понимать эмоциональное состояние другого, способности к сопереживанию и сочувствию, в настоящее время уделяется большое внимание, судя по количеству публикаций на эту тему. Психологи говорят о важности эмпатии в науке и практике (З. Фрейд [46], К. Роджерс [33], Ф.Е. Василюк [7], Ю.Б. Гиппенрейтер [13], И.М. Юсупов [50]). Эмпатия считается профессионально важным качеством у педагогов (С.Д. Смирнов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан) [1, 50, 51]. Эмпатия необходима любому человеку для построения эффективной коммуникации с другими людьми в процессе общения. В научной литературе появился даже специальный термин «эмоциональный интеллект», определению и развитию которого посвящено немало работ (Д. Гоулман, Л. Сенн, Т. Бредберри и др.) [15].

В современной жизни развитие эмпатии является одним из важнейших компонентов социализации и нравственного воспитания детей. Именно в дошкольном детстве закладываются основы эмпатии, неразрывно связанной с эмоционально-нравственной культурой личности.

Поэтому очень важным, на сегодняшний день, является определение эффективных условий развития сочувствия, отзывчивости, гуманности и их проявления в повседневной жизнедеятельности детей, начиная с дошкольного возраста. Тем более что А.В. Запорожец и другие психологи считают дошкольный возраст наиболее благоприятным для развития эмпатии [20, 21, 49].

Одним из эффективных средств развития эмпатии является художественная литература. Эмоционально-нравственное развитие ребёнка через художественную литературу предполагает особую работу детей и взрослых. Художественная литература является богатейшим источником, аккумулятором и побудителем высоких, специфических человеческих чувств (эстетических, нравственных, интеллектуальных).

Все вышесказанное делает тему нашего исследования актуальной.

Объект исследования – эмпатия детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – динамика уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста под воздействием художественной литературы.

Цель – повышение уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с помощью произведений художественной литературы.

Задачи исследования:

- 1) составить обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- 2) выделить особенности развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) просмотреть художественную литературу и оценить возможности ее использования в качестве средства развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста;
- 4) подобрать методики и выполнить исходную диагностику уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста;

5) разработать и провести серию занятий по повышению уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с помощью произведений художественной литературы;

6) выполнить итоговую диагностику уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста и проследить динамику полученных результатов.

Перед началом исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что регулярное чтение и обсуждение специально подобранных произведений художественной литературы будет способствовать повышению уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Поставленные задачи обусловили выделение следующих этапов работы:

– I этап (сентябрь 2023 года) был посвящен изучению и анализу литературы по теме исследования;

– II этап (сентябрь – октябрь 2023 года) предполагал выявление уровня эмпатии у старших дошкольников;

– III этап (октябрь 2023 года – март 2024 года) включал эмпирическое исследование, направленное на разработку и апробацию комплекса занятий по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с помощью художественной литературы;

– IV этап (апрель – май 2024 года) был посвящен определению эффективности проведенной работы и написанию текста ВКР.

Для решения поставленных задач в процессе проверки гипотезы использовались следующие **методы**:

1) теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования);

2) эмпирические (формирующий эксперимент, наблюдение, беседа).

Теоретико-методологической основой исследования послужили теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского [9], теория развития психики в онтогенезе Д.Б. Эльконина [48], исследования нравственного развития А.В. Запорожца [20], Е.В. Субботского [41],

Т.П. Гавриловой [10]. А также исследования Т.А. Гайворонской [11, 12], Е.Р. Овчаренко [31], Е.О. Смирновой [36], Л.П. Стрелковой [39, 40] и др.

Практическая значимость исследования заключается в следующем. Мы выбрали ряд произведений детской художественной литературы, в наибольшей степени вызывающих у детей сочувствие к героям. Тексты довольно короткие, чтобы можно было уложиться в одно занятие. По их содержанию мы придумали задания, способствующие большей идентификации детей с героями произведений. Разработанный нами комплекс занятий был успешно апробирован, что позволяет нам рекомендовать его воспитателям детских садов для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №57 г. Пензы «Матрешка».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Характеристика эмпатии в психолого-педагогических исследованиях и особенности ее развития у детей старшего дошкольного возраста

Слово «эмпатия» произошло от греческого «*empatos*», что означает «вчувствование, проникновение». Термин «эмпатия» появился в начале XX века благодаря американскому психологу Э. Титченеру. Первоначально немецкий психолог Т. Липпе употреблял его при описании эмоциональных и эстетических чувств, возникающих при восприятии произведений изобразительного искусства и архитектуры. Позднее В. Дильтей распространил его не только на культурно-историческую, но и жизненную реальность человека [37].

В настоящее время эмпатией называется умение распознавать эмоции и чувства другого человека, понимать его внутреннее состояние. Определение сформулировал Зигмунд Фрейд, когда рекомендовал психоаналитикам ставить себя на место своего пациента, чтобы лучше разобраться в его переживаниях [46]. Сейчас же термин используется не только в отношении специалистов по психоанализу, но и в быту.

Важную роль эмпатии отводил К. Роджерс в рамках гуманистической психологии в 80-е годы прошлого века [33]. Эмпатия в его представлении означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения, улавливание того, что другой сам едва осознает. Быть эмпатичным трудно, заключает автор. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким [34]. На таком понимании базируется клиент-центрированный подход в

психотерапии, впоследствии распространённый на другие сферы человеческого общения: ученик-учитель, ребенок-родитель.

Изучением эмпатии занимались многие отечественные исследователи: А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Р.Г. Селиванова, А.П. Сопиков, Л.П. Стрелкова и др. [1, 23, 25, 50].

Н.Н. Обозов разработал структурно-динамическую модель эмпатии, в состав которой входят три компонента: когнитивный, эмоциональный и действенный [25].

Когнитивный компонент – понимание состояний других людей без изменения своих состояний.

Эмоциональный (аффективный) компонент – сопереживание и сочувствие, причем в основе сопереживания лежит потребность в собственном благополучии, а в основе сочувствия – потребность в благополучии другого.

Поведенческий (действенный) компонент – активная поддержка других людей.

На сегодняшний день трехкомпонентная структура процесса эмпатии считается общепринятой.

Способности к сочувствию, сопереживанию как самостоятельные эмоции у ребенка впервые стали предметом исследования в связи с изучением нравственного развития. Швейцарский психолог Ж. Пиаже показал, что в процессе нравственного развития ребенок проходит эволюцию от эгоцентрического отношения к окружающему миру, при котором любой поступок он оценивает как хороший или плохой в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, до более гибкой позиции, когда в своих суждениях о других людях он начинает придавать все большее значение своим личным оценкам. Именно таким характером нравственного развития объясняется тот факт, что если до 7 лет ребенок склонен судить о поступках по важности их последствий, то в более позднем возрасте он судит о них скорее по вызвавшим их намерениям [32].

Так, по мнению маленького ребенка, Пьер, который разбил 10 тарелок, помогая матери накрывать на стол, заслуживает большего наказания, чем Жак, без разрешения взявший из шкафа конфету и разбивший при этом всего одну тарелку. Таким образом, ребенок начинает понимать, что намерение важнее результата совершенного поступка.

Позднее выводы Ж. Пиаже подтвердил и дополнил Л. Кольберг. Он создал теорию нравственного развития человека, в которой ребенок дошкольного возраста находится на первом, преднравственном уровне [14]. На этом уровне суждение ребенком выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой совершенный поступок. Точка зрения других людей в расчет не принимается [5].

Специально изучением нравственного поведения дошкольников занимался психолог Е.В. Субботский [41]. Он рассматривал такие проявления ребенка, как доброта, сочувствие и сопереживание в контексте нравственного развития в целом. Он показал экспериментально, что знание моральных норм и согласие с ними не означает их выполнение в жизни. Так, в частности, сочувствие к сверстнику не мешает ребенку нарушать моральные нормы при дележе игрушек (интересные и неинтересные).

Он показал также в эксперименте, что соблюдение моральных норм легче дается ребенку при наличии внешнего контроля, т.е. в присутствии взрослого или в отсутствие взрослого при наличии наблюдающей куклы.

Е.В. Субботский наметил путь нравственного развития личности ребенка – формирование нравственной самооценки. Повышение самооценки, чувство собственного достоинства доставляют старшему дошкольнику удовольствие от соблюдения правил и совершения хороших поступков.

Автор называет три метода, с помощью которых надо воспитывать нравственность в ребенке. Первый – приобщение к позиции взрослого. Он заключается в том, что нарушителя правил делают ответственным за поведение товарищей. Идея этого воспитательного приема принадлежит

А.С. Макаренко [29]. Затем ее развили советские психологи Т.Е. Конникова, П.М. Якобсон, М.И. Боришевский [3, 4, 51].

Второй метод – прощение проступка. Прощая ребенка за проступок, взрослый дает ему образец нравственного поведения. Ребенок понимает, что взрослый ставит интересы малыша выше своих. Оказывает ему доверие, не боясь риска быть обманутым. Отказывается от эффективного и быстрого средства управления поведением – наказания.

Третий метод – эмоционально-позитивное общение. Общение взрослого с ребенком должно проходить в позитивном ключе, доставлять радость обоим. Только любимый взрослый может стать объектом для подражания ребенка, носителем и источником добра, правила и просьбы которого хочется выполнять. Не шуметь, когда у мамы болит голова, помочь бабушке с домашней работой, поделиться конфетами из новогоднего подарка с братьями и сестрами.

Добровольно выполняя требования взрослых, сочувствуя и жалея их и сверстников, ребенок начинает ощущать себя взрослым, ответственным, добрым и т.д., что повышает его самооценку, делая ее нравственной. Именно этот факт является мощным стимулом психического развития ребенка в целом.

Связь эмоционального и нравственного развития ребенка обоснована и доказана. В настоящее время появились и активно используются в науке и практике термины «эмоционально-нравственное развитие» и «эмоционально-нравственное воспитание» [8]. В психолого-педагогической науке существует большое количество исследований, посвященных эмоционально-нравственному развитию детей дошкольного возраста (Л.И. Божович, Р.С. Буре, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.) [2, 9, 30, 48, 51]. Ученые подчеркивают необходимость развития эмоциональной сферы, развития чувств как движущей силы нравственного развития личности.

Что касается непосредственно эмоций и их развития у дошкольников, то тут можно сказать следующее.

Л.С. Выготский говорил, что для успешного развития ребенка необходимо единство аффекта и интеллекта. Интеллект становится эмоциональным, а чувства – умными. Это объединение происходит в конце дошкольного детства [9].

Развивая это положение Л.С. Выготского, А.В. Запорожец писал, что в ходе развития ребенка аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь и образуют характерную для человеческих чувств единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм человеческой деятельности [20, 21].

Эмоции и чувства, выполняя регулирующую функцию, способствуют перестройке поведения ребенка. Переживания поддерживают, направляют или тормозят поступки. Воздействия и требования взрослых, направленные на изменение поведения дошкольника, станут побудителями его поступков, если будут им эмоционально приняты, вызовут положительный эмоциональный отклик.

А.В. Запорожец писал также, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития эмпатии, т.е. появления сочувствия и сопереживания к окружающим (героям литературных произведений, животным, людям) [22].

Г.Г. Кравцов, редактор программы «Золотой ключик», говорит следующее [6]. Эмоции называют центральной психической функцией дошкольного периода развития. Это означает, что, во-первых, любое содержание, которое используется в образовательных программах для развития ребенка, должно находить у детей эмоциональный отклик. Это, в первую очередь, предполагает, что получаемые им в образовательных программах знания, умения и навыки, должны не спускаться сверху, а

востребоваться самими детьми. При этом взрослые должны не учить детей, а делать так, чтобы ребенок захотел научиться.

Помимо этого, говоря об эмоциях, которые определяют специфику дошкольного возраста, необходимо иметь в виду, что современным детям очень недостает эмоций. У них или монотонная повторяющаяся жизнедеятельность, которую они выполняют автоматически без эмоций, или очень много событий, которые, в конечном счете, тоже вырождаются и становятся автоматизмами и от этого малоэмоциональными. К любым событиям, какими бы интересными или малоинтересными они не были, надо готовиться, прежде всего, психологически. Взрослые, например, хорошо знают, что далеко не всякий сюрприз несет в себе положительные эмоции, особенно если его совсем не ждешь и психологически к этому не готов. Нередко приходилось слышать от практиков, что приходящая в гости к дошкольникам волшебница, несмотря на то, что бывает знакомой воспитательницей, надевшей красивый наряд невесты, вызывает у детей страх и слезы. Чтобы подготовиться к событиям и избежать негативных эмоций, необходимо жить вместе с детьми интересной содержательной жизнью [19].

В современных образовательных программах («От рождения до школы», «Истоки», «Развитие», «Золотой ключик» и др.) эмоциональное и нравственное развитие ребенка не выделяется в качестве самостоятельной задачи воспитания и включено в образовательную область «социально-коммуникативное развитие» в виде формирования навыков общения и взаимодействия со сверстниками.

Исключение составляет программа «Детство» [26]. В ней раздел «Эмоции» составляет специальную воспитательную задачу. Вот каким содержанием она наполняется для детей седьмого года жизни. «Различение и называние широкого круга эмоций (радость, грусть, любовь, удивление, страх, нежность, печаль, злость, восхищение). Представление о богатстве эмоционального мира человека, средствах внешнего выражения эмоций

(мимика, пантомимика, интонации голоса, движения, позы). Понимание созвучности эмоциональных переживаний с природой, музыкой, поэзией. Разнообразие форм и способов проявления эмоциональной отзывчивости и сопереживания. Отражение эмоций в театрализованной деятельности, в рисовании, играх».

На сегодняшний день проблема развития и формирования эмпатических переживаний принадлежит к числу наименее разработанных в детской психологии [17, 24, 36]. Формирование эмпатии у ребенка зависит от многих факторов. Мы перечислим его основные: индивидуальный темперамент и эмоциональные особенности, возбудимость, психодинамические качества человека; мотивирующие характеристики; формирование у ребенка представлений об эмоциях и чувствах; социальные и моральные отношения и требования; степень близости к объекту эмпатии и частота общения с ним; интенсивность стимула эмпатии, богатства и разнообразия опыта у ребенка.

Каждый вид деятельности, которую ребенок осваивает в детском саду (коммуникативная, предметная, учебная, художественная, игра, труд) дает возможность для развития эмпатии.

Разработка эффективных, научно-обоснованных методов воспитания чувств является делом очень трудным, значительно более сложным, чем создание методов обучения ребенка каким-либо знаниям и навыкам.

1.2. Особенности художественной литературы как средства развития детей старшего дошкольного возраста

«Чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Эти слова выдающегося советского педагога В.А. Сухомлинского подчеркивают значение книги в эмоциональном, нравственно-эстетическом, умственном воспитании детей [42].

Детство – пора, когда все эмоции особенно яркие и значимые. Прочитанная в эти годы книга производит настолько сильное впечатление, что остается в памяти на всю жизнь. Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир.

По словам выдающегося советского психолога Б.М. Теплова, художественное слово захватывает различные стороны психики человека: воображение, чувства, волю, развивает его сознание, формирует мировоззрение. При чтении книг ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности [43].

Книга развивает фантазию, эмпатию, активное отношение к жизни, любовь к искусству, вводит в мир образов, отражающих жизнь, обогащает знаниями, расширяет жизненный опыт детей, выводя его за грани личных наблюдений, представлений о мире.

Уже в раннем детстве ребенок, слушая чтение взрослых, легко запоминает короткие стихи и сказки, живет вместе с героями книг, сочувствует одним и осуждает других. Под влиянием книг, пособий, разнообразных художественных дидактических игр возникает детская художественно-речевая деятельность, то есть деятельность, связанная с восприятием художественных произведений, исполнением их, а также с начальными формами словесного творчества [5, 17, 49].

К 5-6 годам дети приобретают навык внимательного слушания литературных произведений и умение высказывать отношение к содержанию и персонажам. У ребенка развивается поэтический слух, то есть способность замечать выразительные средства в сказках, рассказах, стихотворениях, умение понимать их смысл. Появляются устойчивые предпочтения жанру литературных произведений, конкретному виду художественно речевой

деятельности. Например, некоторые дети больше любят слушать стихотворения и читать их наизусть, другие – сказки. В этот период развиваются творческие способности, дети сами придумывают загадки, сочиняют сказки, стихи.

Для того чтобы реализовать воспитательные возможности книги, необходимо создать определенные условия. Важную роль играет эмоциональная атмосфера. Детей нужно заинтересовать чтением, беседовать о прочитанном, развивать способность воспринимать рассказы, сказки, стихотворения. Развитие детей с помощью художественной литературы осуществляется особенно успешно, если они способны осознать идею художественного произведения и мотивировать поступки героев. Поэтому, беседуя с детьми о прочитанных произведениях, важно, чтобы дошкольники как можно полнее рассказали о главном герое, его качествах.

В период, когда ребенок только еще слушатель и зритель книги, роль взрослых особенно значительна и важна. Выбрать книгу, увлечь ею, развить способность целостного эмоционально-образного восприятия, научить понимать и чувствовать авторскую тональность, красоту, поэтичность художественных образов, вызвать эмоциональную отзывчивость – ответственная задача взрослых [18, 19, 28].

Для того чтобы книга могла стать средством познания действительности, воздействовать на чувства ребенка, вызвать сопереживание с героями, она должна соответствовать возрастным особенностям детей, их интересам, познавательным возможностям. Книга заинтересует ребенка, если события, характеры, действия героев изображаются динамично.

Занимательность – одно из основных требований, предъявляемых к детской книге. Л.Н. Толстой писал: «... никогда, никакими силами, вы не заставите читателя понять мир через скуку». Детская книга должна давать яркие образы, быть для ребенка источником радости, помогать ему

осмысливать окружающую жизнь, явления природы и отношения между людьми [44].

Исследования А.В. Запорожца, которые были посвящены изучению восприятия дошкольниками сказки, позволили выделить следующие особенности. Ребенка не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Дети сразу же стремятся выделить положительных героев и безоговорочно принимают их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение [22].

При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации и развития эмпатии, обогащается личный опыт ребенка, ведь он активно переживает события художественного произведения.

Литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу. Так, ребенок, даже понимая, что нарушил нравственную норму, не может отождествлять себя с Карабасом, а утверждает, что поступил как Буратино. Дети не осознают мотивов своего отношения к герою, просто оценивая его как «плохой» или «хороший». В среднем дошкольном возрасте ребенок уже может дать правильную моральную оценку, не осмысливая ситуацию, а перенося свое положительное или отрицательное отношение на конкретные поступки героев.

В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. В 4-5 лет формируются понятия «плохо», «хорошо». Тогда и возникает оценка героя на основе содержания его поступков. Ребенок проникает во взаимодействие персонажей и учитывает не только то, кто выполнил действие, но и на кого оно направлено. После 4 лет с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация. Теперь дети указывают на

общественную значимость поступков. Таким образом, действия в воображаемом плане помогают ребенку подойти к осмыслению мотивов поведения, а эмоциональное отношение к герою начинает отделяться от моральной оценки его поступков.

1.3. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: растёт сеть альтернативных дошкольных учреждений, детские сады разрабатывают и внедряют в практику свою основную общеобразовательную программу дошкольного образования, разрабатывают оригинальные методические материалы. На фоне этих прогрессивных изменений развитию эмоциональной сферы ребёнка, в отличие от его интеллектуального развития, не всегда уделено достаточное внимание. Однако, как указывали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. Об этом же писал К. Изард: «Эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [23].

Замыкаясь на компьютерных играх, планшетах и телефонах, дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками, читать художественную литературу, а ведь общение и книги в значительной степени обогащают чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Дети развиваются в сложной, напряженной обстановке, где не является приоритетным помочь кому-то, а лишь только выжить неважно какими путями. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна. Вырастить и воспитать гармонично развитого человека, способного чувствовать, сопереживать, понимать — желание и стремление педагогов и родителей.

В современных педагогических исследованиях эмпатию рассматривают в контексте социально-нравственного развития ребёнка, воспитания у детей чувства гуманности и коллективизма. Она принимает формы сотрудничества и взаимопомощи, дружбы, доброжелательности, положительных взаимоотношений, отзывчивости. Относительно дошкольного возраста понятие эмпатия рассматривается, как способность ребёнка эмоционально откликаться на состояние другого, включающую умение правильно распознавать эмоциональные состояния другого человека, выражать сопереживание, сочувствие, стремление к содействию и оказывать реальное содействие. При этом, несмотря на имеющиеся исследования, на современном этапе развития отечественной психологии проблема структуры и механизмов эмпатии, эмпатийного процесса у дошкольников остаётся недостаточно изученной.

Анализ образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений показывает, что подобные задачи развития ребёнка рассматриваются в русле социализации как значимые, существует потребность практики в разработке необходимых инструментов в деятельности воспитателей и специалистов дошкольного образования по развитию эмпатии дошкольников.

Одним из мощных средств развития эмпатии является художественная литература. Эмоционально-нравственное развитие ребёнка через художественную литературу предполагает особую работу детей и взрослых. Дело в том, что художественная литература является богатейшим источником, аккумулятором и побудителем высоких, специфических человеческих чувств (эстетических, нравственных, интеллектуальных). В психолого-педагогической литературе раскрыты некоторые подходы к решению данной проблемы. Так Н.Л. Кряжева из всего многообразия художественной литературы выделила лишь русские народные сказки, способствующие развитию эмоциональной сферы малышей [28]. М.Э. Вайнер уделяет большое значение диагностике эмоционального

развития, но не рассматривает художественную литературу как средство развития эмоций у детей [38]. Л.П. Стрелкова характеризует художественные произведения с точки зрения их эмоциональной насыщенности, указывает, что книги, сказки, стихи являются для ребёнка неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии [39, 40].

Художественная литература раздвигает для ребёнка рамки обычной жизни, только в книге дошкольники воочию сталкиваются с такими сложнейшими явлениями, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство. Форма изображения этих явлений в детской книге является близкой и доступной пониманию ребёнка, а высота проявлений, нравственный смысл остаются подлинными, общечеловеческими.

Мы рассмотрели различные методические материалы, в которых подробно описаны способы и приёмы работы с художественным произведением: программа «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» С.В. Крюковой, Н.П. Слободяник [27]; пособие для практических работников детских садов «Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет» И.А. Пазухиной [16].

Основные цели методических разработок состоят в создании условий, чтобы чувства, испытанные ребёнком при чтении художественной литературы, проявились в окружающей действительности. Ребёнок должен не только научиться понимать героев художественного произведения, но и осмысленно ориентироваться в мире собственных переживаний. При этом ребёнку необходимо творчески соотнести реальный образ типичных для него поступков с «идеальными» эталонами и тем самым скорректировать свои чувства, переосмыслить своё отношение к различным сторонам действительности. Эти реальные и идеальные формы специфически представлены в сказочном материале, по поводу которого разворачиваются диалоги ребёнка и взрослого.

Работая с художественной литературой, ребёнок постоянно оказывается перед «моральным выбором», в сущности, представляющим собой форму нравственного нормотворчества. Он включается в такие ситуации, где вынужден найти и принять решение, совершить поступок, возможно, пожертвовав своими собственными интересами в пользу другого. Подобными ситуациями изобилует литературный материал.

К основным видам эмоций – радость, печаль, грусть, злость подбираются художественные произведения. Для усиления эффекта используются иллюстрации, звуковые эффекты – музыкальное сопровождение, звуки природы. Например, к эмоции «страх» подбирается сказка «Три поросенка» или «Живая шляпа» Н. Носова. Произведения читаются детям с подробным показом иллюстраций, включением подобранной музыки.

Подбор художественных произведений может быть очень разнообразен, в него могут быть включены сказки, рассказы, стихи, пословицы. Эти произведения составляют дошкольную общеобразовательную программу в образовательной области «Художественная литература».

Подбор идёт исходя из следующих критериев:

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

Дети дошкольного возраста не владеют, в силу возрастных особенностей, навыками анализа художественного произведения. Они нуждаются в помощи взрослого, поэтому целесообразно использовать пошаговый алгоритм работы над художественным произведением:

- 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 идеями произведения и жизненным опытом детей.

Главным условием воздействия художественного произведения на ребёнка на этапе чтения является эмоциональное отношение взрослого к читаемому произведению. При чтении необходима артистичность, искренность и неподдельность чувств взрослого. Выразительно читая книгу, педагог побуждает детей прочувствовать глубину содержания художественного произведения.

Перед чтением желательно создавать подходящую атмосферу. Для этого между чтением и предыдущей деятельностью выдерживается небольшая пауза, чтобы дети имели возможность переключиться. Так же важно дать возможность детям распределиться равномерно вокруг педагога – сесть в круг.

Во время чтения художественной литературы дети могут бурно выражать эмоции. В таком случае следует сделать паузу, дать ребёнку возможность успокоиться, и только затем продолжать чтение.

Одного лишь прочтения произведения недостаточно, чтобы оценить то, что освоено ребёнком в эмоционально-нравственном плане. Чтобы помочь ребёнку глубже почувствовать события и поступки персонажей, после прочтения произведения следует проводить беседу с детьми по осмыслению прочитанного. Необходимо тщательно продумывать вопросы, которые должны стимулировать эмоциональное отношение ребёнка к прочитанному.

Главная цель беседы заключается в том, чтобы, побудив ребёнка к диалогу, научить его выражать свои эмоциональные переживания в речи.

Например, при работе над произведением «Рассказ о неизвестном герое» С. Маршака с детьми следует говорить, прежде всего, о подвиге героя,

который, рискуя своей жизнью, спасает человека. У детей спрашивают, что больше всего их взволновало. Дети, как правило, отвечают: «Как парень шёл по карнизу, задыхаясь в дыму, как он весь в синяках, корчась от боли, крепко держал девочку». Чтобы правильно ответить на вопросы «Почему наш герой так быстро ушёл? Почему его искали пожарные, милиция и фотографы?», важно не упустить главного: «Подвиг свой он совершил не ради награды, а чтобы помочь людям!»

После прочтения эффективно использовать следующие приемы.

Построение пирамиды.

Из плотной бумаги вырезается большой контур пирамиды. Дети должны расположить героев следующим образом: на самых верхних ступенях – тех, кто понравился больше всего, а на самых нижних – тех, кто совсем не понравился, показался злым, жестоким.

Рассматривание иллюстраций.

При рассматривании с дошкольниками иллюстраций особое внимание уделяется анализу эмоционального состояния персонажей, изображённых на картинках. Можно задавать следующие вопросы: Что с ним происходит? Почему он плачет? Почему он смеется?

Иллюстрациями к произведениям являются не только сюжетные картинки с изображением персонажей, переживающих определенную эмоцию. Очень часто сказки и истории иллюстрируются пейзажами. Например, при работе со сказкой «Гуси-лебеди» часто рассматривается пейзаж «Дремучий лес». Детям можно задать следующие вопросы: Что вы чувствуете, глядя на картину? О чём вам хочется рассказать при рассматривании пейзажа? На картине нет сказочных персонажей, но дети мысленно переносят себя в дремучий лес и выражают свои чувства в ответах.

Игры-беседы.

При работе над произведением очень эффективен приём игры-беседы с персонажами произведения. Цель данного приёма – оценить, насколько детям понятно содержание художественного произведения, как ребёнок

усвоил нравственные эталоны, какова его позиция по отношению к разным героям.

На этапе осмысления произведения детям предлагали разыграть этюды на выражение основных эмоций, схожие по переживаниям с идеей рассматриваемого произведения. Такую работу можно проводить по всем художественным произведениям. В процессе работы дети пытаются перевоплотиться в героев из произведений и показать мимикой и жестами своё отношение к ним.

Для более глубокого понимания детьми эмоционального состояния персонажей и подготовки к проведению игр-драматизаций можно провести работу над этюдами, предложенными в книге М.И. Чистяковой «Психогимнастика» [47]. Мини-сценки помогают детям лучше осмыслить переживания героев, а также ведут к закреплению у них навыка перевоплощения в героев художественных произведений.

Следующий этап в работе над книгой – игра-драматизация. Она обогащает жизненный опыт дошкольника, способствует развитию умения встать на позицию другого человека, оценить его поступок, сблизиться с героем произведения, пережить его победы и поражения. Для организации таких игр используются простые и выразительные костюмы и декорации, которые изготавливаются вместе с детьми, распределяются роли.

Этапом обобщения работы над художественным произведением является процесс переноса ситуаций из произведений в жизнь детей группы. Представлениями, полученными из художественных произведений, дети обогащают свой жизненный опыт постепенно, систематически. Главным принципом остаётся стремление вызвать у ребёнка не только сопереживание героям, но и сочувствие, настолько активное, чтобы оно в свою очередь побудило импульс к внутреннему содействию. Необходимо создать условия (игровые или жизненные), в которых это внутреннее содействие могло бы реализоваться.

Выводы по I главе

Эмпатия понимается как способность к сопереживанию и сочувствию другому человеку. Изучение эмпатии имеет богатую историю. Сегодня оно очень актуально, судя по большому числу публикаций. Эмпатия как эмоциональное состояние включает три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Эмпатия как любое психическое свойство человека способно развиваться, особенно если для этого созданы соответствующие условия.

Изучению эмпатии у ребенка посвящено довольно много исследований в детской психологии и педагогике. У большинства авторов эмпатия рассматривается в более широком контексте нравственного развития личности ребенка.

Эмоциональное развитие считается центральным психическим процессом в дошкольном возрасте. К сопереживанию, сочувствию вполне способны дети старшего дошкольного возраста. Более того, некоторые исследователи считают дошкольный возраст наиболее благоприятным для развития эмпатии. Однако в научном сообществе считается признанным, что развитие и формирование эмпатии у детей на сегодняшний день представляет собой довольно сложную проблему в теории и практике. Неизвестны механизмы ее возникновения, малоизучены способы и приемы ее развития.

В большинстве общеобразовательных программ для детских дошкольных учреждений эмоциональное и нравственное развитие ребенка не выделяется в качестве самостоятельной задачи воспитания и включено в образовательную область «социально-коммуникативное развитие» в виде формирования навыков общения и взаимодействия со сверстниками.

Педагоги и психологи рассматривают художественную литературу как эффективное средство эмоционально-нравственного развития ребенка. В том числе и для развития способности детей к проявлению эмпатии по

отношению к героям художественных произведений. Этому способствуют особенности детской художественной литературы (эмоциональность, выразительность, разграничение добра и зла, наличие скрытой морали, соответствие возрасту детей и др.).

Методисты рассматривают разные виды работ с детской художественной литературой, способствующие эмоционально-нравственному развитию ребенка. Все они предлагают некий алгоритм, который нуждается в доработке (конкретизации, детализации, апробации), прежде чем рекомендовать его для реализации в жизни и деятельности воспитанников детского сада.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

2.1. Диагностика уровня сформированности эмпатии у детей старшего дошкольного возраста

С целью изучения уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, а также проверки выдвинутой гипотезы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, состоящее из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Исследование было проведено на базе МБДОУ д/с №57 г. Пензы «Матрешка». В нем принимали участие воспитанники старшей группы в количестве 22 человек. Для проведения исследования дети были разделены на две подгруппы по 11 человек в каждой – контрольную и экспериментальную.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление исходного уровня развития эмпатии у детей выделенных групп. Для этого использовались следующие методики:

- 1) методика И.П. Воропаева;
- 2) методика Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера;
- 3) понимание эмоциональных состояний людей, изображённых на картинках, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [38];
- 4) карты наблюдения.

1. Методика И.П. Воропаева [45].

Цель: выявление наличия у детей старшего дошкольного возраста сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам.

Методика проводилась с каждым ребенком индивидуально, в форме беседы, состоявшей из обсуждения следующих ситуаций:

- 1) мальчик потерял машинку и не может найти;

- 2) девочка играла с куклой, и у куклы поломалась рука;
- 3) жук перевернулся на спину и не может встать;
- 4) Красная Шапочка заблудилась в лесу;
- 5) мальчик упал в лужу, плачет;
- 6) дети катаются на лыжах, а у одного ребенка сломалась лыжная палка.

Детей спрашивали, что они чувствуют, представляя подобную ситуацию, затем им предлагалось закончить высказывание и разрешить проблему. Если ребенок проявлял сочувствие, ему присваивался 1 балл. Если ребенок не проявлял сочувствия – 0 баллов. Высокий уровень развития эмпатии присваивался ребенку, если он набирал 5-6 баллов, средний – 3-4 балла, и низкий – от 2 баллов и меньше.

Результаты выполнения заданий методики И.П. Воропаева представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения методики И.П. Воропаева

Экспериментальная группа									
№	Вопрос Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	1	1	1	1	0	0	4	средний
2	Ваня Ю.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Инга Б.	1	1	1	0	1	0	4	средний
4	Ирина В.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
5	Лера У.	1	1	0	0	1	1	4	средний
6	Леша А.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Марат П.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
8	Марго К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Маша А.	1	1	0	1	1	0	4	средний
10	Петр В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

11	Таня Л.	1	1	0	1	1	1	5	высокий
Контрольная группа									
№	Вопрос Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	Сумма баллов	Уровень
1	Аня Х.	1	1	1	0	1	1	5	высокий
2	Валя Н.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Гоша Ц.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Дима Т.	1	1	0	1	1	1	5	высокий
5	Ира Ш.	1	1	0	1	1	1	5	высокий
6	Карина С.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
7	Катя Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Костя В.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
9	Слава Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Эдуард М.	1	1	0	1	1	1	4	средний
11	Яна З.	1	1	0	1	1	0	4	средний

Две первые ситуации, в которых фигурировала проблема с игрушками у другого ребенка, вызвали сочувствие у всех обследованных детей. Дети обеих обследованных групп выражали свои чувства относительно ситуации: «Жалко мальчика», «Мне жалко куклу. И девочка будет грустить». Некоторые дети разворачивали ситуацию и говорили: «Жалко мальчика, мама его поругает и не купит новую машинку». Часть опрошенных ребят переживала за наказание со стороны родителей из-за испорченной и потерянной вещи, и именно этот момент вызывал сопереживание. Оставшаяся часть детей концентрировалась на том, что испорченная или потерянная игрушка вызывает грусть и печаль, и поэтому они проявляли сочувствие. Во второй ситуации, где у куклы сломалась ручка, некоторые девочки жалели куклу. На вопрос экспериментатора о том, жалко ли им девочку, они охотно выражали сочувствие, но и куклу жалеть не переставали.

Третья ситуация, звучавшая как «Жук перевернулся на спину и не может встать», не вызвала сочувствия у 27% детей в экспериментальной группе и у 36% детей в контрольной группе. Большинство опрошенных ребят в обеих группах посочувствовали жуку, некоторые предположили, что ему больно, и предложили его перевернуть. Дети, не проявившие сочувствия, аргументировали свой выбор тем, что насекомые им неприятны, и они бы не стали трогать жука. Одна девочка подчеркнула, что мама не разрешает ей трогать насекомых. Были также следующие ответы: «Это жук. Их много», «Жуки постоянно падают», «Его птичка съест, она голодная».

Четвертая ситуация диагностировала эмпатию по отношению к сказочному персонажу и называлась «Красная Шапочка заблудилась в лесу». 18% детей экспериментальной группы и 9% детей контрольной группы не проявили сочувствия к Красной Шапочке. Из беседы стало понятно, что они не сочувствуют сказочному персонажу, потому что знают финал сказки и что у Красной Шапочки все будет хорошо. Большинство детей в обеих группах проявили сочувствие. Они охотно говорили о том, что в лесу страшно, а Красная Шапочка маленькая и ей было трудно. Многие дети переносили ситуацию на себя, говоря: «Я бы очень испугалась» или «Я бы ни за что не нашел дорогу домой».

Пятая ситуация «Мальчик упал в лужу, плачет» не вызвала сочувствия только у одного ребенка в экспериментальной группе. В контрольной группе все дети проявили сочувствие. В ходе беседы выяснилось, что мальчика, не проявившего сочувствие, ругали в подобной ситуации, и он считает, что упавший в лужу ребенок виноват сам и не достоин сочувствия, только наказания. Таким образом, он переносит ситуацию на себя, что также является показателем эмпатии, а не проявляет позитивного сочувствия из-за собственного негативного опыта.

Последняя ситуация, в которой у мальчика сломалась лыжная палка, вызвала некоторые затруднения в оценке. Многие дети никогда не катались на лыжах, поэтому не поняли ситуацию. Сочувствия не проявили 45%

опрошенных детей в экспериментальной группе и 27% в контрольной группе. Этим детям ситуация была не интересна, и они не хотели вникать в неё, так как не могли представить последствий. Большая часть опрошенных детей предположила, что мальчик огорчился и не смог продолжить катания, тем самым проявив эмпатию. При этом некоторые дети задавали уточняющие вопросы, спрашивая экспериментатора, какие последствия повлечет за собой поломка лыжной палки, и говорили о сочувствии только в том случае, если экспериментатор подтверждал негативные последствия события.

Общие данные по результатам выполнения заданий методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты по методике И.П. Воропаева

Уровень развития эмпатии	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа		
Высокий уровень	8	73
Средний уровень	3	27
Низкий уровень	-	-
Контрольная группа		
Высокий уровень	9	82
Средний уровень	2	18
Низкий уровень	-	-

По результатам выполнения методики И.П. Воропаева дети обеих групп показали высокий и средний уровень развития эмпатии, высокий уровень превалирует. Низкий уровень развития эмпатии не выявлен ни у

кого из обследованных детей обеих групп. Различий между показателями экспериментальной и контрольной групп не обнаружено.

2. Методика Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера [45].

Цель: выявление проявления сочувствия другому человеку у детей дошкольного возраста.

Методика состоит из двух серий, проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Первая серия представляет собой реальный выбор. Детям предлагались нераскрашенные картинки. Педагог объяснял ребенку, что у художника, нарисовавшего эти картинки, скоро выставка, но у него сломались все цветные карандаши. Ребенку предоставлялся выбор, помочь художнику или нет.

Если ребенок выбирал оказать помощь, ему присваивался 1 балл. Если же нет – 0 баллов.

Вторая серия предполагала вербальный выбор. Педагог рассказывал ребенку историю.

«Гуляла однажды мама-курица с цыпленком на поляне. Пока курица доставала для своего цыпленка червячка, цыпленок исчез. Бросилась мама искать своего ребенка и видит: ее цыпленок стоит на другом берегу ручья. Но ни цыпленок, ни его мама не умеют плавать. Как быть?».

Ребенку предлагалось найти выход из ситуации.

Если ребенок проявлял сочувствие и находил выход из ситуации, ему присваивалось 2 балла. Если же ребенок проявлял сочувствие, но не находил выхода из ситуации, ему присваивался 1 балл. Если ребенок оставался равнодушным к истории, он получал 0 баллов.

Высокий уровень развития эмпатии присваивался в том случае, если ребенок набирал 3 балла по итогам выполнения методики, 2 балла – средний уровень, 1 или 0 баллов – низкий уровень развития эмпатии.

Результаты выполнения заданий методики Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера представлены в таблице 3.

Таблица 3

Индивидуальные результаты выполнения методики**Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера**

Экспериментальная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	1	2	3	высокий
2	Ваня Ю.	1	2	3	высокий
3	Инга Б.	1	1	2	средний
4	Ирина В.	1	2	3	высокий
5	Лера У.	1	1	2	средний
6	Леша А.	1	1	2	средний
7	Марат П.	1	2	3	высокий
8	Марго К.	1	1	2	средний
9	Маша А.	1	2	3	высокий
10	Петр В.	1	1	2	средний
11	Таня Л.	1	1	2	средний
Контрольная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Аня Х.	1	1	2	средний
2	Валя Н.	1	1	2	средний
3	Гоша Ц.	1	2	3	высокий
4	Дима Т.	1	2	3	высокий
5	Ира Ш.	1	1	2	средний
6	Карина С.	1	2	3	высокий
7	Катя Л.	1	1	2	средний
8	Костя В.	1	2	3	высокий
9	Слава Г.	1	2	3	высокий

10	Эдуард М.	1	1	2	средний
11	Яна З.	1	1	2	средний

При выполнении заданий этой методики от детей требовалось не только проявить сочувствие, но и найти выход из проблемных ситуаций.

Все дети в обеих группах решили поделиться карандашами с художником. Им понравились картинки и они считали, что будет очень печально, если выставка не состоится. При этом многие дети говорили о том, что когда художник раскрасит картинки, карандаши нужно будет вернуть.

Вторая ситуация предполагала вербальное решение. От детей требовалось не только проявить сочувствие, но и придумать, как спасти положение. Все дети проявили сочувствие к курочке и её цыпленку. Что касается разрешения ситуации, 5 человек в экспериментальной группе – 45 %, и 5 человек в контрольной группе – 45 %, постарались разрешить ситуацию и придумать выход. Экспериментатору приходилось задавать наводящие вопросы, например, «Как можно помочь курочке?». Многие дети отвечали «не знаю» или давали неясные ответы. Приведем пример подобных ответов.

Экспериментатор: Как можно помочь курочке?

Ребенок: Им хозяин курочки поможет.

Экспериментатор: Как хозяин курочки может им помочь?

Ребенок: Не знаю. Домой заберет.

За такой ответ не присваивалось дополнительного балла.

Для сравнения приведем пример, за который ребенку присваивалось 2 балла.

Экспериментатор: Как можно помочь курочке?

Ребенок: Курочке надо позвать на помощь. Обязательно кто-нибудь отзовется. Кто-то большой, чтобы перешагнуть ручей.

Экспериментатор: А ты бы помог курочке?

Ребенок: Да. Я большой и могу перейти ручей.

Обобщенные результаты выполнения заданий методики представлены в таблице 4.

Таблица 4

***Обобщенные результаты выполнения методики Д.Б. Эльконина,
А.Л. Венгера***

Уровень развития эмпатии	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа		
Высокий уровень	5	45
Средний уровень	6	55
Низкий уровень	-	-
Контрольная группа		
Высокий уровень	5	45
Средний уровень	6	55
Низкий уровень	-	-

Как видно из таблицы, ни у кого из обследованных детей не выявлено низкого результата, все дети в обеих группах показали высокий и средний уровень развития эмпатии. Различий в показателях между группами не обнаружено.

3. Методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [45].

Цель: выявление понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках.

Для выполнения заданий методики нами были подобраны две серии картинок с изображениями эмоций. Каждая серия состояла из 6 картинок. В первой серии лица людей были нарисованы, во второй использовались

фотографии людей. За каждую правильно распознанную эмоцию начислялся 1 балл.

Основные эмоции были взяты по П. Экману: удивление, отвращение, страх, счастье, гнев, печаль.

Картинки первой серии представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Первая серия методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Картинки второй серии представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Вторая серия методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Высокий уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках, присваивался детям, набравшим 11-12 баллов, 8-10 баллов – средний уровень, меньше 8-ми баллов – низкий уровень понимания эмоциональных состояний людей.

Результаты выполнения заданий методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной на изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинках, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Индивидуальные результаты выполнения методики

Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Экспериментальная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	6	4	10	средний
2	Ваня Ю.	6	6	12	высокий
3	Инга Б.	6	4	10	средний
4	Ирина В.	6	5	11	высокий
5	Лера У.	6	5	11	высокий
6	Леша А.	6	4	10	средний
7	Марат П.	6	5	11	высокий
8	Марго К.	6	5	11	высокий
9	Маша А.	6	4	10	средний
10	Петр В.	6	4	10	средний
11	Таня Л.	6	5	11	высокий
Контрольная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Аня Х.	6	5	11	высокий
2	Валя Н.	6	5	11	высокий

3	Гоша Ц.	6	4	10	средний
4	Дима Т.	6	5	11	высокий
5	Ира Ш.	6	5	11	высокий
6	Карина С.	6	4	10	средний
7	Катя Л.	6	6	12	высокий
8	Костя В.	6	4	10	средний
9	Слава Г.	6	6	12	высокий
10	Эдуард М.	6	6	12	высокий
11	Яна З.	6	4	10	средний

Как видно из таблицы, в обеих группах дети безошибочно распознали эмоции на рисунках. Мы объясняем это тем, что они смотрят много мультфильмов и иллюстраций к книгам и сказкам. В мультипликации и на современных иллюстрациях эмоции персонажей выражены четко, зачастую даже гипертрофированно, и дети распознают их без затруднений.

Распознавание эмоций на фотографиях было сложнее для всех ребят. На выполнение этого задания методики потребовалось больше времени. Если дети затруднялись, экспериментатор начинал им помогать. В процессе беседы с взрослым дети приходили к правильному ответу.

Приведем пример бесед.

Пример 1.

Экспериментатор: Какие эмоции ты узнаешь на картинках?

Ребенок: Радость.

Экспериментатор: Как ты понял, что это радость?

Ребенок: Женщина улыбается.

Экспериментатор: А какая эмоция противоположна радости?

Ребенок: Грусть.

Экспериментатор: Давай найдем грусть.

Ребенок: Вот.

Экспериментатор: Как ты понял, что девушка грустит?

Ребенок: Она сделала вот так. (Ребенок мимикой изображает грусть.)

Экспериментатор: Очень хорошо. Давай найдем остальные эмоции.

Ребенок: Вот тут девушка удивилась, тут злится. А тут мужчина испугался.

Экспериментатор: Очень хорошо, ты все правильно понял. А на последней фотографии?

Ребенок: Не знаю. Он как будто злится или расстроен.

Экспериментатор: Такая эмоция была в предыдущей фотографии.

Ребенок: Отвращение! Дяде противно!

Экспериментатор: Очень хорошо!

В процессе обсуждения фотографий с экспериментатором ребенок распознал все эмоции и получил максимальное количество баллов за серию – 6 баллов.

Пример 2.

Экспериментатор: Какие эмоции изображены на фотографиях?

Ребенок: Не знаю, они все недовольные.

Экспериментатор: Давай посмотрим по очереди. Разве эта девушка грустная?

Ребенок: Нет, она радуется.

Экспериментатор: Вот видишь! Ты сразу все правильно понял! А на этом фото? (Указывает на фотографию, где изображен гнев.)

Ребенок: Обиделась.

Экспериментатор: Мы когда обижаемся?

Ребенок: Злимся! Тетя злится!

Экспериментатор: Какой ты молодец! А вот это фото? (Указывает на фото, изображающее удивление.)

Ребенок: Ахнула! Удивилась!

Экспериментатор: Очень хорошо. (Показывает фото, демонстрирующее печаль.)

Ребенок: Ей противно. Это отвращение.

Экспериментатор: Давай отложим пока это фото и посмотрим еще на две фотографии. Что чувствует мужчина?

Ребенок: Сердится. А тут испугался.

Экспериментатор: Ты уверен?

Ребенок: Да.

Здесь ребенок перепутал две эмоции – печаль и отвращение, в итоге получил 4 балла.

При распознавании эмоций на фотографиях наибольшее затруднение вызывало отвращение. Чаще всего отвращение путали с печалью. Многие дети разбирались с задачей после подсказки экспериментатора, но часть ребят утверждала, что это одинаковые эмоции или выражены непонятно. Некоторые на это жаловались. Сложности были с фотографией, изображавшей удивление. Дети часто принимали выражение лица на фотографии за радость и говорили, что девушка получила приятный сюрприз.

Часть детей старалась изобразить эмоции на лице, чтобы понять, что изображено на фото, или использовали собственную мимику как аргумент, когда экспериментатор спрашивал, как ребенок понял, что на фото именно такая эмоция. Мало кто брался описывать выражение эмоции вербально. Если ребенок описывал выражение лица словами, то использовал выражения, свойственные взрослыми, «губы дует», «скуксилась» и т.д.

Почти все дети, в обеих группах, признали, что по картинкам эмоции было определять легче. Когда экспериментатор спрашивал, почему на картинках легче, многие дети ответили, что различают эмоции взрослых по интонации. Некоторые отметили позы, которые принимают родители или воспитатель, когда сердятся. Все дети признали, что по лицу можно читать эмоции, но знакомого человека проще понять, чем незнакомого.

Для наглядности обобщенные результаты выполнения методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной приведены в таблице 6.

Таблица 6

**Обобщенные результаты выполнения методики Г.А. Урунтаевой,
Ю.А. Афонькиной**

Уровень развития эмпатии	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа		
Высокий уровень	6	55
Средний уровень	5	45
Низкий уровень	-	-
Контрольная группа		
Высокий уровень	7	64
Средний уровень	4	36
Низкий уровень	-	-

У всех обследованных детей высокий и средний уровень понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинках и фотографиях, высокий уровень превалирует над средним. Различия в показателях между группами незначительные.

4. Карты наблюдений.

Для воспитателей нами была разработана карта наблюдений в форме мини-анкеты. Карта заполнялась на каждого ребенка. Она содержала определенные вопросы и возможные ответы на них.

Карты наблюдений за детьми заполняли воспитатели группы. Мы привели обобщенные по группе результаты в таблице 7.

Результаты наблюдения за детьми

Экспериментальная группа			
1	Способен сочувствовать литературному герою – человеку		
	всегда	иногда	не замечен
	3 чел. (27%)	8 чел. (73%)	-
2	Способен сочувствовать литературному персонажу – животному		
	всегда	иногда	не замечен
	1 чел. (9%)	6 чел. (55%)	4 чел. (36%)
3	Способен радоваться успеху другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	7 чел. (64%)	2 чел. (18%)
4	Способен сочувствовать неудаче другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	7 чел. (64%)	2 чел. (18%)
5	В случае конфликта интересов с другим ребенком (поделиться игрушками, выполнить роль в игре)		
	уступает	ищет компромисс	настаивает на своем
	-	5 чел. (45%)	6 чел. (55%)
6	Делится сладостями, игрушками с другими детьми		
	сам, охотно	если попросят	бывает, жадничает
	2 чел. (18%)	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)
7	Выполняет просьбы воспитателя о помощи		
	всегда, охотно	неохотно	принудительно
	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)	2 чел. (18%)
8	Если другой ребенок просит помочь		
	помогает охотно	может помочь	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
9	В случае обиды одного ребенка другим		

	выражает сочувствие	сочувствует молча	не замечен
	-	-	11 чел. (100%)
10	В случае затруднений у другого ребенка приходит на помощь		
	сам	по просьбе воспитателя	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
Контрольная группа			
1	Способен сочувствовать литературному герою – человеку		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	9 чел. (82%)	-
2	Способен сочувствовать литературному персонажу – животному		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)
3	Способен радоваться успеху другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	1 чел. (9%)	7 чел. (64%)	3 чел. (27%)
4	Способен сочувствовать неудаче другого ребенка		
	Всегда	иногда	не замечен
	1 чел. (9%)	8 чел. (73%)	2 чел. (18%)
5	В случае конфликта интересов с другим ребенком (поделиться игрушками, выполнить роль в игре)		
	Уступает	ищет компромисс	настаивает на своем
	-	5 чел. (45%)	6 чел. (55%)
6	Делится сладостями, игрушками с другими детьми		
	сам, охотно	если попросят	бывает, жадничает
	1 чел. (9%)	6 чел. (55%)	5 чел. (45%)
7	Выполняет просьбы воспитателя о помощи		
	всегда, охотно	неохотно	принудительно
	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)	2 чел. (18%)

8	Если другой ребенок просит помочь		
	помогает охотно	может помочь	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
9	В случае обиды одного ребенка другим		
	выражает сочувствие	сочувствует молча	не замечен
	-	-	11 чел. (100%)
10	В случае затруднений у другого ребенка приходит на помощь		
	Сам	по просьбе воспитателя	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)

Дети в обеих обследованных группах способны проявлять сочувствие к литературному герою. В экспериментальной группе 27% опрошенных детей всегда выражают сопереживание к литературным персонажам, 73% не всегда проявляют сопереживание к книжным героям, но в целом склонны проявлять сочувствие. По словам воспитателей, многое зависит от качества чтения (выразительности и эмоциональности).

Когда речь заходит о литературных персонажах в образе животных, только 9% детей в экспериментальной и 18% в контрольной группе всегда проявляют сочувствие. 55% детей в экспериментальной и 45% детей в контрольной группе склонны проявлять сочувствие к персонажам-животным, но делают это не всегда. 36% детей в экспериментальной группе и 36% в контрольной группе не замечены в проявлении эмпатии по отношению к персонажам-животным. Воспитатели отмечали, что отношение детей зависит от красочности описания и от того, насколько животное известно детям. В жизни дошкольники чаще всего сталкиваются с кошками и собаками, знают виды домашних животных и персонажей сказок. Но если описание животного непривычное, менее красочное, ребенку сложно представить животное – например, обезьяну, и ситуация, описываемая в книге, не знакома ребенку, то включиться в неё попробует небольшое число ребят.

Что касается радости за успех другого ребенка, то 18% детей в экспериментальной группе и 9% в контрольной всегда радуются успеху сверстников. 64% детей в контрольной группе и 64% в экспериментальной могут порадоваться за товарищей, но делают это не всегда. 18% детей в экспериментальной и 27% детей в контрольной группе, как правило, не разделяют радость от успеха других ребят. Для того чтобы дети включились в переживание радости другого ребенка, нужны весомые стимулы – день рождения, большое достижение в группе. Привлечь внимание к достижению должен воспитатель, иначе оно останется незамеченным.

Неудаче другого ребенка всегда сочувствуют только 18% детей в экспериментальной группе и 9% в контрольной. Однако при обсуждении результатов диагностики воспитатели отмечали, что дети проявляют сочувствие только в том случае, если заметили неудачу другого ребенка. Тогда они охотно утешают его. Часто неудачи сверстников остаются незамеченными, так как дети, будучи увлечены своими занятиями, мало обращают внимания на других.

64% детей в экспериментальной группе могут проявить сочувствие при виде неудачи сверстника, но могут и остаться равнодушными. Такой же результат в экспериментальной группе у 73% детей. 18% детей в экспериментальной и в контрольной группах остаются равнодушными к неудаче товарища, даже если воспитатель обращает внимание на нее.

В случае конфликта интересов с другим ребенком, когда требуется уступить игрушку или конфету, взять нежеланную роль в игре, не уступает никто из детей. 45% детей в обеих группах способны идти на компромисс, 55% будут стоять на своем. Важно отметить, что при возникновении конфликта требуется вмешательство воспитателя, вне зависимости от того, способен ребенок искать компромисс, или нет. Те дети, которых воспитатели отметили, как способных искать компромисс, легче договариваются. Для разрешения конфликта с оставшимися детьми проще кардинально переменить ситуацию, чтобы спорный вопрос потерял актуальность. Иными

словами, детей нужно развести в разные части группы, сменить игру, переключить на что-то другое.

Добровольно, по собственной инициативе делятся сладостями и игрушками 18% детей в экспериментальной группе и 9% в контрольной. Делятся только в том случае, если их попросить – 45% в экспериментальной и 55% в контрольной. Часто жадничают и не хотят делиться с окружающими даже по просьбе – 36% в экспериментальной группе и 45% в контрольной.

Если воспитатель просит ребят что-то сделать, помочь в уборке игрушек, стола, спальни или выполнить еще какую-то работу в группе, то 45% ребят в обеих исследованных группах выполняют просьбы воспитателя быстро и охотно. Не всегда охотно выполняют просьбы воспитателя 36% в обеих группах. Могут сопротивляться, выражать недовольство, но в итоге соглашаются выполнить требуемое действие. 18% детей в обеих группах не желают помогать воспитателям и выполнять просьбы взрослых. Попытки заставить их убрать игрушки или сложить свою одежду часто вызывают протест.

Если просьба о помощи исходит от другого ребенка, только 9% детей в обеих группах охотно соглашаются помочь просящему. 36% в обеих группах могут помочь просящему, но не всегда это делают, 55% в обеих группах склонны игнорировать просьбы сверстников о помощи. Воспитатели отмечали также, что многое зависит от характера помощи. Приведенные числа касаются именно таких ситуаций. Если ситуация затруднительная и касается реальной жизни – поранился, упал, испугался, не нравится еда, сложности с одеждой и прочие бытовые затруднения, дети крайне редко обращаются друг к другу. С подобными вопросами идут к воспитателю. Иногда дети совместно могут искать потерянную кем-то из группы игрушку, но быстро теряют интерес к задаче.

На вопрос, проявляют ли дети сочувствие в случае обиды одного ребенка другим, воспитатели отметили, что все дети группы не выражают сочувствия. В анкете были варианты «выражают сочувствие» и «молча

сочувствуют». Эти графы воспитатели заполнять не стали. При анализе результатов стало понятно, что дети не так часто замечают, что один ребенок обидел другого. Они могут проявить сочувствие сверстнику, помочь встать, если другой ребенок толкнул, похлопать по спине, если ребенок плачет, но только в том случае, если заметили ситуацию и она напрямую их касается – дети играли вместе. Чаще всего дети бегут к воспитателю жаловаться на обидчика. Во время подвижных игр такие ситуации слишком быстро забываются, и дети не успевают проявить сочувствие. Например, ребенок упал, ему больно. Игравшие с ним видят, что серьезной травмы нет, помогают встать, но другие игроки отвлекают их своими действиями, и дети переключаются на другую ситуацию. Если ситуация серьезная, в неё включается воспитатель, а дети не вмешиваются или объясняют, что случилось. Сочувствие ожидается от воспитателя. Но если ситуация произошла вне игры и ничего серьезного не случилось, дети не станут проявлять сочувствия. Например, два мальчика поругались в песочнице, один плачет. Дети могут поинтересоваться, что случилось, сказать воспитателю, но скорее всего не смогут в достаточной мере проявить сочувствие. Скорее они проявят интерес, если воспитатель будет проводить беседу с детьми, но также велика вероятность, что они не станут отвлекаться от игры. Вот если ситуация серьезная – ребенок получил травму, его нужно вести к медсестре, дети будут переживать и интересоваться, что случилось. Говорить о невербальном выражении эмпатии в данном возрасте затруднительно, так как дети склонны выражать свои чувства довольно экспрессивно.

В случае затруднения у другого ребенка 9% детей в обеих группах сами приходят на помощь. Эти данные касаются не только игр, но и бытовых ситуаций. 36% детей в обеих группах могут оказать помощь в бытовых делах по просьбе воспитателя. 55% детей обеих групп не склонны оказывать помощь в бытовых делах. Воспитатели отметили, что к последней группе детей редко обращаются с просьбой помочь другому ребенку, так как знают,

что, скорее всего, подобная просьба только осложнит ситуацию. Им проще вовлечь таких детей в совместную деятельность с взрослыми – заняться уборкой вместе с детьми или попросить помочь нянечке. Тогда возможность отказа выполнить просьбу снижается.

В целом итоги диагностики обеих групп можно свести к следующему. Дети легко проявляют эмпатию по отношению к героям художественной литературы. Они не только проявляют сочувствие к ним, но и ищут способы исправления затруднительной ситуации, в которую попали персонажи.

Дети легко распознают эмоции людей на рисунках. Распознавание эмоций людей по фотографиям им дается сложнее, но с помощью взрослого они справляются с этой задачей.

В реальной жизни большинство детей не проявляют эмпатии по отношению к взрослым и сверстникам. Это, в первую очередь, объясняется возрастными особенностями дошкольников: эгоцентрической позицией, отсутствием децентрации, моральным реализмом. Говоря другими словами, ребенок невнимателен к сверстнику, не может посмотреть на ситуацию его глазами, поступки оценивает по результату, не учитывая намерения.

В критических ситуациях (бытовые трудности, травмы, конфликты и т.п.) дети обращаются к воспитателю. Это и переложение ответственности, и возможность получить дополнительное внимание взрослого.

Учитывая эти факты: а) разрыв между наличием эмпатии с литературными персонажами и отсутствием эмпатии со сверстниками; б) направляющую роль воспитателя в организации жизни детей в группе, мы выстроили программу развития эмпатии детей воспитателем на основе чтения и обсуждения произведений художественной литературы.

2.2. Содержание работы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы

На протяжении нескольких месяцев с детьми экспериментальной группы проводились занятия по развитию эмпатии с помощью художественной литературы.

Для начала нами были подобраны художественные произведения:

- 1) В. Осеева «Волшебное слово»;
- 2) И. Крылов «Стрекоза и Муравей»;
- 3) К. Чуковский «Федорино горе»;
- 4) В. Катаев «Цветик-семицветик»;
- 5) Н. Носов «На горке»;
- 6) С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое»;
- 7) К. Ушинский «Слепая лошадь»;
- 8) В. Сутеев «Снеговик-почтовик»;
- 9) К. Чуковский «Айболит»;
- 10) К. Чуковский «Муха-Цокотуха»;
- 11) А. Барто «Вовка – добрая душа»;
- 12) русская народная сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»;
- 13) русская народная сказка «Заюшкина избушка»;
- 14) русская народная сказка «Лиса и волк»;
- 15) Г.Х. Андерсен «Дюймовочка»;
- 16) С. Маршак «Двенадцать месяцев»;
- 17) С. Михалков «Три поросенка».

Подобранные произведения удовлетворяют следующим требованиям: небольшой объем текста, разнообразие персонажей, наличие морали. Время проведения одного занятия составляло 20-25 минут, чтобы дети не утомились. Чтобы выполнить все задуманные задачи, нам требовалось посвятить одному произведению 2-3 занятия.

Работа с произведениями предусматривала следующие виды заданий:

- 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 идеями произведения и жизненным опытом детей.

Читать произведение мог воспитатель. Или использовались готовые аудиозаписи. Важно было, чтобы текст был прочитан доходчиво: выразительно, эмоционально и отчетливо. Во время чтения предусматривались паузы, чтобы ответить на возникающие вопросы детей и дать возможность выхода эмоциям.

После прочтения была беседа по содержанию. Обсуждались сюжетные моменты, понимание описанных событий художественного произведения, эмоции, испытанные детьми, их отношение к персонажам. Во время бесед применялся прием словесного иллюстрирования – это способ создания устных картин на основе прочитанного. Словесное иллюстрирование способствует развитию воображения и расширяет словарь ребенка, в том числе в описании чувств и эмоций.

После беседы педагог совместно с детьми рассматривал иллюстрации к художественному произведению. Для удобства иллюстрации выводились на экран через проектор. Обсуждалось, какие эмоции изображены на иллюстрациях, как передает настроение произведения та или иная картинка. Обращали внимание на то, какие именно моменты прочитанной истории показаны, на цветовую гамму и прочие детали.

Проведение первых трех этапов занимало, как правило, одно занятие. Затем детям нужно было переключиться и отдохнуть, иначе они уставали и уже не могли эффективно работать.

На следующем занятии напоминалось содержание произведения, перечитывались вслух фрагменты текста или все произведение, если оно небольшое.

Когда содержание было напомнимено, переходили к играм-беседам детей с персонажами. Цель игры-беседы – оценить, насколько детям понятно содержание произведения, как ребёнок усвоил нравственные эталоны и какова его позиция по отношению к разным героям. В игре-беседе использовались игрушки, или педагог совместно с детьми отвечал за тех или иных персонажей. Начинал всегда педагог. Для работы над образом могли использоваться детали костюма. Например, если педагогу нужно было изобразить Федору, на голову повязывался платок. Если использовалась игрушка, то выбиралась подходящая, чтобы «отвечать» за персонажа. Дети могли обратиться с вопросом или комментарием к персонажу, поговорить с ним. Затем самим детям предлагалось попробовать себя в роли персонажа. Это действие производилось исключительно по желанию самого ребенка.

Этюды на выражение эмоций у детей – это элемент драматизации и погружения в ситуацию. От ребенка требуется не только произнести реплику, но и передать интонациями эмоцию, которую испытывает персонаж, изобразить мимикой переживания, сделать определенные жесты, передать позу, движение. Этюды служат прекрасным дополнением игр-бесед. Их можно назвать следующим этапом погружения в художественное произведение. Этюды выполнялись только по желанию ребенка.

Игры-драматизации по содержанию художественных произведений так же являлись логическим продолжением этюдов. Только задача стояла более масштабная. От ребят требовалось уже не только передать эмоцию, а разыграть сценку с использованием интонаций, мимики, реплик. Отметим, что не на всех занятиях использовался данный прием. Иногда ограничивались играми-беседами и этюдами. Это обусловлено тем, что не все произведения подходят для драматизации. Например, сделать игру-драматизацию по произведению К. Ушинского «Слепая лошадь» довольно

сложно, хотя сам рассказ обладает хорошим потенциалом для развития эмпатии и нравственных качеств. А вот сказки К. Чуковского «Муха-Цокотуха» и «Айболит» очень легко разбирать при помощи этого приема. В них много героев, много действия, персонажи выразительные и запоминающиеся, и дети с легкостью могут обыграть фрагменты сказок.

Установление связи между замыслом произведения и жизненным опытом детей – важный этап для подведения итогов работы над художественным произведением. Важно было показать детям связь событий сказки, переживаемых вместе с персонажами чувств, и примерами из реальной жизни.

Приведем примеры конспектов занятий.

Конспект занятия 1. Чтение произведения К. Чуковского «Федорино горе».

Цель: развитие эмпатии, понимания причин и следствий поступков персонажей, развитие умения работать с художественным текстом, развитие умения понимать эмоции персонажей.

Оборудование: презентация с фотографией автора и иллюстрациями произведения. Для удобства иллюстрации транслировались на экран через проектор.

Ход занятия.

1) Чтение произведения.

Перед чтением ребят привели в помещение, рассадили по кругу и дали несколько минут отдохнуть и освоиться, чтобы они могли настроиться на внимательное слушание.

Педагог: Ребята, сегодня мы с вами будем читать сказку Корнея Ивановича Чуковского. Его портрет вы можете видеть на экране. Сказка называется «Федорино горе». Кто уже читал такую сказку? Вам понравилось? Те, кто не читал, давайте подумаем, о чем может быть эта сказка?

Затем детям прочитали сказку «Федорино горе». В процессе чтения делались паузы, так как у детей возникали вопросы и требовались перерывы. Во время чтения иллюстрации транслировались на экране.

2) Беседа.

- Давайте подумаем, как выглядит Федора? Как выглядел ее дом? (Применяется прием словесного иллюстрирования.)

Дети: Федора – старушка, в рваной одежде, с большим носом, в платочке, наверное, еще и горбится. Руки большие, морщинистые. Ей много лет, и дома стало прибираться тяжело. Домик старый, несколько комнат. Там пыльно, грязно, вещи лежат на полу, на столе. На подоконнике. Из шкафа одежда вывалилась, висит на стуле. Там еще коты живут. Паутина везде. Шторы грязные. И тараканы ползают по стенам.

- Почему от Федоры убежала посуда?

- Федора огорчилась, что посуда убежала?

- А посуда? Обрадовалась она свободе? Понравилось ей бегать по лесам и по полям?

- Как переменялась Федора, раз посуда решила к ней вернуться?

- Как посуда заметила изменения Федоры? Что она сделала?

- Легко ли Федоре было идти за посудой?

- Как Федора стала обращаться с посудой?

- Им понравилось снова жить вместе?

3) Рассматривание иллюстраций.

При рассматривании иллюстраций обращали внимание на эмоции персонажей, их изменение. Дети открыто выражали сочувствие как Федоре, так и посуде.

4) Подведение итога занятия.

Детям предложили высказать свои впечатления от сказки, оценить, какой персонаж понравился больше, кому сочувствовали и какой вывод сделали.

Выводы детей: сказка очень понравилась, посуду было жалко, и Федору тоже жалко. Очень хорошо, что они помирились. Чтобы такого не случилось, всегда нужно выполнять свои обязанности и жить в мире и дружбе.

Конспект занятия 2. Беседы с персонажами сказки К. Чуковского «Федорино горе».

Цель: развитие эмпатии, понимания причин и следствий поступков персонажей, развитие умения работать с художественным текстом, развитие умения понимать эмоции персонажей.

Оборудование: презентация с фотографией автора и иллюстрациями произведения.

Ход занятия.

1) Повторное чтение.

Детям предложили сесть в круг. Совместно с педагогом дети вспомнили содержание сказки «Федорино горе», еще раз посмотрели на иллюстрации. Были перечитаны самые запоминающиеся фрагменты.

2) Беседа с персонажем сказки.

Детям предложили задать вопросы Федоре и узнать, как же получилось так, что посуда оставалась грязной, утюги нечищеными. В роли Федоры выступал педагог, чтобы дети поняли смысл задания. Дети задавали различные вопросы, педагог в образе Федоры отвечал на них.

Затем детям было предложено говорить за других персонажей и задавать друг другу вопросы. Двое детей выбрали роли утюга и чайника, убежавших от Федоры, остальные задавали им вопросы. Беседа проводилась под руководством педагога. В течение беседы другие дети захотели присоединиться к отвечающим. Так среди отвечающих персонажей появились стол, тарелочки и таз.

3) Этюды на выражение эмоций по сказке.

Детям, говорящим за персонажей, предлагалось полнее войти в образ. Для этого они говорили разными голосами: тоненько повизгивали тарелочки,

таз дребезжал и был громогласен, утюг говорил низким голосом, потому что он старый, чугунный, умудренный опытом. Реплики дополнялись мимикой пантомимикой, действиями. Таз, стол, утюг, тарелочки бежали по-разному. Они выражали разные эмоции: удивление, испуг, обиду, слезы, панику. В итоге разыгрывание этюдов превратилось в спектакль, и в конце задания все стали аплодировать: зрители – актерам, актеры – друг другу.

4) Обсуждение.

В конце занятия с детьми обсудили, как можно перенести в жизнь выводы, сделанные в итоге сказки.

Выводы получились следующие: всегда прибираться у себя дома и в группе; если с кем-то поссорился, идти и мириться; уметь признавать свою вину, просить прощения; исправлять поведение, если хочешь помириться.

Конспект занятия 3. Чтение произведения К. Чуковского «Айболит».

Цель: развитие эмпатии, понимания причин и следствий поступков персонажей, развитие умения работать с художественным текстом, развитие умения понимать эмоции персонажей.

Оборудование: презентация с иллюстрациями произведения.

Ход занятия.

1) Чтение произведения.

Перед чтением ребятам включили музыку из мультфильма «Айболит». Детям дали послушать музыку и спросили, знают ли, откуда песни. Они дали положительный ответ. Затем дети сели в круг.

2) Беседа.

- Каким вам представляется доктор Айболит? (прием словесного иллюстрирования).

- А давайте, чтобы было интересно, каждый будет называть одну черту его внешности по очереди.

(Дети по очереди называют слово или словосочетание, описывающее персонажа: невысокий, пожилой, седой, добродушный, в белом халате.)

- Имя у доктора очень интересное. Что за фраза в нем зашифрована?

- А какие звери приходят к доктору Айболиту?

Воспитатель с детьми по очереди вспоминает пациентов доктора и вместе с детьми составляет их словесные портреты.

Зайчиха получилась веселой, позитивной, но невнимательной, не уследила за маленьким зайкой, но очень любящей, с большими ушами, пушистой, серой шерсткой, за которой она тщательно ухаживает. Маленький зайчонок тоже веселый, шустрый, озорной.

Словесные портреты дали нескольким больным животным.

- Дети, как вы думаете, почему Айболит помогает животным?

Ответы детей: потому что он добрый, любит животных, его работа – лечить, больше никому.

- Скажите, а в нашей жизни есть такие доктора?

Дети ответили, что ветеринары лечат животных, только за денежки, а Айболит делал это бесплатно.

3) Рассматривание иллюстраций.

При рассматривании картинок дети обратили внимание, что лечит доктор прямо в лесу. Тем не менее, у него есть все приспособления для лечения. Особое внимание уделялось эмоциональному состоянию пациентов до лечения и после него. Дети перечисляли эмоции, которые испытывают персонажи-животные, когда у них что-то болит, как меняется их внешний вид, когда их вылечили.

Обращали внимание на эмоциональный фон иллюстраций, какие погодные условия были, пока доктор добирался до Лимпопо, какие трудности возникали, как реагировал на них главный герой. Делались акценты на том, что все животные сами помогали доктору добраться, предлагали помощь.

4) Подведение итога занятия.

Детям предложили высказать свои впечатления от сказки, оценить, какой персонаж понравился больше, кому сочувствовали и какие выводы сделали.

Выводы были такими. Доктор Айболит очень добрый, его призвание лечить животных. Ему очень нравится его работа, все животные с ним дружат и выручают, когда доктору нужна помощь. Очень хорошо, что есть такой доктор. И дружба тоже хорошо.

Конспект занятия 4. Беседы с персонажами сказки К. Чуковского «Айболит».

Цель: развитие эмпатии, понимания причин и последствий поступков персонажей, развитие умения работать с художественным текстом, развитие умения понимать эмоции персонажей.

Оборудование: презентация с иллюстрациями произведения.

Ход занятия.

1) Повторное чтение.

Детям предложили сесть в круг. Совместно с педагогом они вспомнили содержание сказки «Айболит», еще раз посмотрели иллюстрации. Были перечитаны самые запоминающиеся моменты, вспомнены главные персонажи.

2) Беседа с персонажем сказки.

Дети задавали вопросы Айболиту, за которого отвечал воспитатель. Задавали вопросы и животным, как получилось, что их детеныши заболели, что они при этом чувствуют.

3) Этюды на выражение эмоций по сказке.

Постепенно к ответам за животных подключились дети. Им было предложено изображать переживания, жесты животных.

Например, мальчик, изображая раненого зайку, катался по полу, держась за ногу и громко ойкал. Девочка, изображая больную лисичку, делала вид, что плачет и вытирает слезы.

4) Игра-драматизация. Детям было предложено разыграть несколько сценок: как доктор Айболит ведет прием и как он добирается до Лимпопо.

Роли распределили очень быстро. В качестве некоторых персонажей, для создания массовки, использовались игрушки. Дети старательно разыгрывали роли пациентов.

Драматизация пути доктора получилась очень затруднительной по конструкции. Дети строили препятствия и помогали доктору их преодолевать, охотно изображали животных-помощников. Придумывали реплики, старались передать характеры.

Уже по собственной инициативе дети разыграли лечение животных на Лимпопо. Во время игры ориентировались не только на содержание, но и на иллюстрации, представленные на слайде. Дети привносили с игру много новых элементов, придумывали, кого еще можно полечить и как празднуют выздоровление вылеченные животные. В конце игры провели танец-разминку, выражающий празднование животных.

5) Обсуждение.

В конце занятия с детьми обсудили, как можно перенести в жизнь выводы, сделанные по содержанию сказки.

Выводы получились следующие. Очень важно помогать близким, особенно если они болеют. Надо заботиться о животных, потому что сами они не могут о себе позаботиться.

2.3. Анализ полученных результатов и оценка эффективности использования художественной литературы как средства развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста

В апреле 2024 года была проведена повторная диагностика уровня развития эмпатии в контрольной и экспериментальной группах. Для этого был подобран стимульный материал, аналогичный использованному на констатирующем этапе.

Для методики И.П. Воропаева были предложены следующие ситуации:

- 1) девочка потеряла телефон и не может его найти;
- 2) мальчик играл с машинкой, и она сломалась;
- 3) щенок поранил лапку и скулит;
- 4) Белоснежка заблудилась в лесу;
- 5) ребенок играл на улице, поскользнулся и упал в грязь;
- 6) дети играли в мяч, и мячик лопнул.

Обработка результатов проводилась так же, как и при первичной диагностике.

Результаты повторного выполнения методики И.П. Воропаева на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения методики И.П. Воропаева

Экспериментальная группа									
№	Вопрос Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Ваня Ю.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Инга Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Ирина В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Лера У.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
6	Леша А.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Марат П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Марго К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Маша А.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Петр В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Таня Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
Контрольная группа									
№	Вопрос Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	Сумма баллов	Уровень

1	Аня Х.	1	1	1	1	0	1	5	высокий
2	Валя Н.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Гоша Ц.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Дима Т.	1	1	1	0	1	0	4	средний
5	Ира Ш.	1	1	1	0	1	1	5	высокий
6	Карина С.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
7	Катя Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Костя В.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
9	Слава Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Эдуард М.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
11	Яна З.	1	1	1	0	1	0	4	средний

Дети экспериментальной группы проявили сочувствие во всех приведенных ситуациях.

Дети контрольной группы проявляли эмпатию в большинстве приведенных ситуаций. У некоторых детей не вызывали сочувствия ситуации 4 и 6 – «Белоснежка заблудилась в лесу» и «лопнувший мяч».

Сравнительные результаты выполнения методики И.П. Воропаева на констатирующем и контрольном этапе представлены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительные результаты по методике И.П. Воропаева

Уровень развития эмпатии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	Проценты	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа				
Высокий	8	73	11	100
Средний	3	27	-	-
Низкий	-	-	-	-
Контрольная группа				

Высокий	9	82	9	82
Средний	2	18	2	18
Низкий	-	-	-	-

Как видно из таблицы, показатели эмпатии в экспериментальной группе значительно улучшились, показатели эмпатии в контрольной группе не изменились.

Для методики Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера были подобраны следующие ситуации.

В первой серии детям показывались куклы без одежды. Педагог говорил детям, что дизайнер готовился к показу мод, но заболел и не смог сшить одежду для кукол. Как быть? Может быть, мы сможем помочь дизайнеру одеть кукол?

Для серии с вербальным выбором была подобрана следующая история.

«Мама-кошка родила котят. Котята подросли, и мама-кошка повела их в сад. Один котенок нашел дырку в заборе и оказался за оградой. Испугался и начал пищать. Мама-кошка не может его найти».

Обработка результатов проводилась аналогично, как при первичной диагностике. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

Индивидуальные результаты повторного выполнения методики

Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера

Экспериментальная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	1	2	3	высокий
2	Ваня Ю.	1	2	3	высокий
3	Инга Б.	1	2	3	высокий
4	Ирина В.	1	2	3	высокий

5	Лера У.	1	2	3	средний
6	Леша А.	1	2	3	высокий
7	Марат П.	1	2	3	высокий
8	Марго К.	1	2	3	высокий
9	Маша А.	1	2	3	высокий
10	Петр В.	1	2	3	высокий
11	Таня Л.	1	2	3	высокий
Контрольная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Аня Х.	1	1	2	средний
2	Валя Н.	1	1	2	средний
3	Гоша Ц.	1	2	3	высокий
4	Дима Т.	1	2	3	высокий
5	Ира Ш.	1	1	2	средний
6	Карина С.	1	2	3	высокий
7	Катя Л.	1	1	2	средний
8	Костя В.	1	2	3	высокий
9	Слава Г.	1	2	3	высокий
10	Эдуард М.	1	2	3	высокий
11	Яна З.	1	1	2	средний

На контрольном этапе при выполнении первой серии дети обеих групп захотели помочь дизайнеру. Заметные различия между группами проявились при выполнении второй серии. Дети обеих групп проявили сочувствие к кошке и котенку, однако все ребята экспериментальной группы постарались найти вербальное решение проблемы. Они охотно предлагали варианты, вступали в дискуссию с воспитателем, чтобы узнать, какой из предложенных вариантов спасения котенка самый эффективный.

Не все дети контрольной группы предлагали вербальный вариант разрешения проблемы. Часть ребят не хотела придумывать, как помочь кошке и котенку, или же давала невнятные решения.

Сравнительные результаты выполнения методики Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера на констатирующем и контрольном этапе представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительные результаты выполнения методики Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера

Уровень развития эмпатии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	Проценты	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа				
Высокий	5	45	11	100
Средний	6	55	-	-
Низкий	-	-	-	-
Контрольная группа				
Высокий	5	45	6	55
Средний	6	55	5	45
Низкий	-	-	-	-

Высокий уровень развития эмпатии на контрольном этапе показали все члены экспериментальной группы. Данный результат ощутимо лучше того, что ребята продемонстрировали на констатирующем этапе. Результаты участников контрольной группы претерпели незначительные улучшения.

Для методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной были подобраны две серии картинок, изображающие 8 эмоций. На констатирующем этапе картинок было 6. Мы решили немного усложнить задачу. Были выбраны

картинки, изображающие следующие эмоции: испуг, злость, отвращение, грусть, удивление, радость, интерес, вина (стыд).

Стимульный материал первой серии представлен на рисунке 3.



Рис. 3. Первая серия методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Стимульный материал второй серии представлен на рисунке 4.



Рис. 4. Вторая серия методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Оценка результатов проводилась так. Высокий уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках, присваивался детям, набравшим 15-16 баллов, 12-14 баллов соответствовало среднему

уровню, меньше 12 баллов – низкий уровень понимания эмоциональных состояний людей.

Индивидуальные результаты выполнения представлены в таблице 12.

Таблица 12

Индивидуальные результаты выполнения методики

Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной на контрольном этапе эксперимента

Экспериментальная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Богдан К.	8	8	16	высокий
2	Ваня Ю.	8	7	15	высокий
3	Инга Б.	8	7	15	высокий
4	Ирина В.	8	7	15	высокий
5	Лера У.	8	7	15	высокий
6	Леша А.	8	8	16	высокий
7	Марат П.	8	7	15	высокий
8	Марго К.	8	8	16	высокий
9	Маша А.	8	8	16	высокий
10	Петр В.	8	8	16	высокий
11	Таня Л.	8	8	16	высокий
Контрольная группа					
№	Серия Имя ребенка	1	2	Сумма баллов	Уровень
1	Аня Х.	8	6	14	средний
2	Валя Н.	8	7	15	высокий
3	Гоша Ц.	7	6	13	средний
4	Дима Т.	8	6	14	средний
5	Ира Ш.	8	7	15	высокий
6	Карина С.	7	6	13	средний

7	Катя Л.	8	7	15	высокий
8	Костя В.	7	6	13	средний
9	Слава Г.	8	6	14	средний
10	Эдуард М.	8	6	14	средний
11	Яна З.	8	6	14	средний

Дети экспериментальной группы распознали все эмоции на рисунках.

Во второй серии, с распознаванием фотографий, в экспериментальной группе возникали незначительные сложности. Дети затруднялись с эмоциями стыда и интереса. Однако все они справились с заданиями. В итоге все дети показали высокий уровень распознавания эмоций.

Дети контрольной группы распознали не все эмоции на рисунках. Некоторые ребята принимали отвращение за злость или обиду и не добирали одного балла в первой серии.

Со второй серией у ребят контрольной группы также возникали сложности. Все дети распознавали в основном 6-7 эмоций, изображенных на фото. Затруднения вызывали стыд, грусть, страх и интерес. Некоторые ребята называли страх возмущением, грусть называли усталостью.

Общие результаты приведены в таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные результаты выполнения методики

Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной

Уровень развития эмпатии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	Проценты	Кол-во человек	Проценты
Экспериментальная группа				
Высокий	6	55	11	100
Средний	5	45	-	-
Низкий	-	-	-	-

Контрольная группа				
Высокий	7	64	3	27
Средний	4	36	8	73
Низкий	-	-	-	-

Как видно из таблицы, у всех детей экспериментальной группы высокий уровень распознавания эмоций на картинках и фотографиях. Результаты изменились в лучшую сторону.

У детей контрольной группы наблюдается ухудшение результата. Мы связываем это с усложнением стимульного материала методики на контрольном этапе.

Улучшение результатов детей экспериментальной группы при усложнении диагностического материала мы объясняем тем, что при работе над художественными произведениями специально уделялось внимание рассматриванию и анализу иллюстраций, что позволяло детям лучше понимать эмоции персонажей и улучшило распознавание эмоций в целом.

Мини-анкета заполнялась повторно воспитателями. Вопросы не изменились. Результаты приведены в таблице 14. Изменения в результатах выделены курсивом.

Таблица 14

Результаты наблюдения за детьми

Экспериментальная группа			
1	Способен сочувствовать литературному герою – человеку		
	всегда	иногда	не замечен
	<i>11 чел. (100%)</i>	-	-
2	Способен сочувствовать литературному персонажу – животному		
	всегда	иногда	не замечен
	<i>11 чел. (100%)</i>	-	-
3	Способен радоваться успеху другого ребенка		

	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	7 чел. (64%)	2 чел. (18%)
4	Способен сочувствовать неудаче другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	3 чел. (27%)	6 чел. (55%)	2 чел. (18%)
5	В случае конфликта интересов с другим ребенком (поделиться игрушками, выполнить роль в игре)		
	уступает	ищет компромисс	настаивает на своем
	-	5 чел. (45%)	6 чел. (55%)
6	Делится сладостями, игрушками с другими детьми		
	сам, охотно	если попросят	бывает, жадничает
	2 чел. (18%)	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)
7	Выполняет просьбы воспитателя о помощи		
	всегда, охотно	неохотно	принудительно
	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)	2 чел. (18%)
8	Если другой ребенок просит помочь		
	помогает охотно	может помочь	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
9	В случае обиды одного ребенка другим		
	выражает сочувствие	сочувствует молча	не замечен
	2 чел. (18%)	-	9 чел. (82%)
10	В случае затруднений у другого ребенка приходит на помощь		
	сам	по просьбе воспитателя	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
Контрольная группа			
1	Способен сочувствовать литературному герою – человеку		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	9 чел. (82%)	-

2	Способен сочувствовать литературному персонажу – животному		
	всегда	иногда	не замечен
	2 чел. (18%)	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)
3	Способен радоваться успеху другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	1 чел. (9%)	7 чел. (64%)	3 чел. (27%)
4	Способен сочувствовать неудаче другого ребенка		
	всегда	иногда	не замечен
	1 чел. (9%)	8 чел. (73%)	2 чел. (18%)
5	В случае конфликта интересов с другим ребенком (поделиться игрушками, выполнить роль в игре)		
	уступает	ищет компромисс	настаивает на своем
	-	5 чел. (45%)	6 чел. (55%)
6	Делится сладостями, игрушками с другими детьми		
	сам, охотно	если попросят	бывает, жадничает
	1 чел. (9%)	6 чел. (55%)	5 чел. (45%)
7	Выполняет просьбы воспитателя о помощи		
	всегда, охотно	неохотно	принудительно
	5 чел. (45%)	4 чел. (36%)	2 чел. (18%)
8	Если другой ребенок просит помочь		
	помогает охотно	может помочь	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)
9	В случае обиды одного ребенка другим		
	выражает сочувствие	сочувствует молча	не замечен
	-	-	11 чел. (100%)
10	В случае затруднений у другого ребенка приходит на помощь		
	сам	по просьбе воспитателя	не замечен
	1 чел. (9%)	4 чел. (36%)	6 чел. (55%)

По итогу наблюдений, в поведении воспитанников экспериментальной группы произошли некоторые изменения. На констатирующем этапе было отмечено, что 73% детей экспериментальной группы иногда проявляют сочувствие к персонажам художественной литературы, а 27% склонны выражать сочувствие всегда. На контрольном этапе ситуация изменилась. Все дети экспериментальной группы стали сопереживать персонажам художественной литературы.

Аналогичная ситуация в случае эмпатии с персонажами-животными. Если на констатирующем этапе только 9% детей экспериментальной группы всегда сочувствовала персонажам-животным, а 55% детей не всегда проявляли сочувствие, то при опросе на контрольном этапе выяснилось, что все дети экспериментальной группы стали более эмпатичны по отношению к персонажам-животным.

Незначительные изменения наблюдалось и в том, что дети экспериментальной группы стали больше сопереживать неудачам сверстников и выражать сочувствие в случае обиды одного ребенка другим. Детей, чье поведение изменилось в лучшую сторону в отношении сверстников, всего трое, однако для небольшой группы это значительный результат. Мы связываем это с тем, что дети изначально были склонны проявлять сочувствие, но не всегда знали, как это правильно сделать. Работа над художественными произведениями позволила детям лучше понимать состояние других людей и находить верные способы проявления эмпатии.

Других заметных изменений в поведении детей экспериментальной группы не наблюдалось.

Показатели поведения детей в контрольной группе остались прежними.

Выводы по II главе

Первичная диагностика показала следующее. Дети старшего дошкольного возраста хорошо знают основные эмоции (страх, удивление, отвращение, счастье, гнев, печаль), но распознают их у людей недостаточно точно. Дети проявляют эмпатию по отношению к литературным персонажам, попавшим в затруднительную ситуацию, но часто не могут найти выход из нее. У них обнаружен разрыв между наличием эмпатии по отношению к литературным персонажам и отсутствием ее по отношению к сверстникам.

Регулярное чтение и обсуждение специально подобранных произведений художественной литературы способствует повышению уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Наиболее эффективными приемами повышения уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста являются: диалоги с персонажами, этюды на выражение эмоций, игры-драматизации по содержанию художественных произведений. Они позволяют детям глубже осознать эмоции, найти способы их выражения и возможности их применения по ходу развития сюжета художественного произведения.

При специальном обучении (в экспериментальной группе) наибольшая положительная динамика у детей была обнаружена в отношении когнитивного и аффективного компонентов эмпатии (распознавании эмоций других людей на картинках и проявлении сочувствия и сопереживания литературным персонажам). Меньшая положительная динамика была обнаружена в отношении поведенческого компонента эмпатии (готовность прийти на помощь другим людям).

Без специального обучения (в контрольной группе) развитие эмпатии происходит стихийно, касается преимущественно героев художественных произведений и редко переносится в реальную жизнь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша работа была направлена на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста при помощи художественной литературы. Нами был сделан обзор психолого-педагогической литературы, в котором было отражено состояние изученности проблемы, показаны особенности развития эмпатии в детском возрасте и возможности художественной литературы как средства ее развития у старших дошкольников.

На основе выводов, сделанных в теоретической части исследования, мы составили план работы, которая была проведена на базе МБДОУ д/с №57 г. Пензы «Матрешка» в старшей группе.

Нами было проведено диагностическое обследование, в ходе которого был выявлен исходный уровень развития эмпатии и особенности ее проявления у детей старшего дошкольного возраста. На основании полученных результатов мы составили список произведений детской художественной литературы, содержание которых послужило основой для разработки специальных заданий по эмоциональному развитию старших дошкольников. Задания были скомпонованы в занятия и проведены с детьми экспериментальной группы. После проведения комплекса занятий была проведена итоговая диагностика, которая показала положительную динамику в развитии эмпатии старших дошкольников.

Наибольшая динамика была выявлена в отношении когнитивного и аффективного компонентов эмпатии (понимании эмоций других людей и выражении сочувствия и сопереживания по отношению к ним). Наименьшая динамика выявлена в отношении поведенческого компонента эмпатии (готовности прийти на помощь другому человеку).

Исходя из анализа полученных результатов, мы пришли к выводу, что выдвинутая нами гипотеза о том, что регулярное чтение и обсуждение специально подобранных произведений художественной литературы будет

способствовать повышению уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, подтвердилась.

Работу по обсуждению с детьми художественных произведений мы дополняли разыгрыванием этюдов по выражению эмоций и играми-драматизациями по содержанию прочитанных произведений. В итоге несколько занятий, объединенных общей целью, превращались в мини-спектакль, в котором большинство детей группы принимали деятельное участие.

Предложенные нами и апробированные занятия могут быть полезны воспитателям детских садов, если они поставят своей целью работу с эмоциями и чувствами детей.

Отдельно хотелось бы сказать о диагностике, которой посвящено много внимания в нашем исследовании. Диагностические методики мы брали авторские, но стимульный материал подбирали самостоятельно. Более того, нами были составлены карты наблюдений за детьми, с помощью которых нам удалось показать несовпадение между идеальными (на словах) решениями детей и их реальными действиями.

Небольшая положительная динамика в развитии эмпатии может быть оценена как тенденция. Полученные результаты ставят ряд вопросов. Какие дети наиболее эмпатичные? Что отличает их от сверстников? Насколько устойчивы проявления эмпатии? Зависят ли они от настроения детей? Эти и другие вопросы задают перспективу дальнейшему исследованию эмпатии у детей.

Эмоциональное развитие детей, как любое другое психологическое развитие, нуждается в педагогическом руководстве. Мудрое педагогическое руководство будет способствовать лучшему осознанию своих эмоций и чувств и их пониманию у других людей. Все это необходимо для гармоничной личной и социальной жизни человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 384 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
3. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 42.
4. Боришевский М.И. Саморегуляция поведения школьников. // Советская педагогика. 1991. – №3. – С. 63-67.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональное формирование личности в детстве. Норма и отклонение. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик». / Под ред. Г.Г. Кравцова. – М.: Левъ, 2015. – 217 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 240 с.
8. Вотинова О.М. Формирование эмоционально-нравственного опыта у детей дошкольного возраста. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2004. – 35 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 281 с.
10. Гаврилова Т.П. Сопереживание и сочувствие. // Дошкольное воспитание. – 2005. – №2. – С. 26-35.
11. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности: автореф. канд. дис. – СПб., 2009. – 27 с.
12. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 144 с.

13. Гиппенрейтер Ю.Б. и др. Феномен конгруэнтной эмпатии. // Вопросы психологии. – 2013. – №4. – С. 61-68.
14. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т. 2: пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 376 с.
15. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 544 с.
16. Давай познакомимся. Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет: Пособие для практических работников детских садов. / Автор-составитель И.А. Пазухина. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 296 с.
17. Детская психология: учеб. пособие. / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Университетское, 1988. – 399 с.
18. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 156 с.
19. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2016. – 119 с.
20. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 318 с.
21. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования: учебное пособие. – М.: Педагогика, 2012. – 320 с.
22. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. // Избр. психологические труды. – М., 1996. – Т. 1. – 66 с.
23. Изард К. Эмоции человека. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.
24. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
25. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

26. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО». / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 352 с.

27. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. – М.: Генезис, 2002. – 208 с.

28. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.

29. Макаренко А.С. Моя система воспитания. – М.: АСТ, 2016. – 672 с.

30. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2012. – 656 с.

31. Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. канд. дис. – Волгоград, 2003. – 27 с.

32. Пиаже Ж. Моральное суждение ребенка. – М.: Академический проект, 2015. – 480 с.

33. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Эксмо, 2001. – 416 с.

34. Роджерс К. Эмпатия. // Психология мотивации и эмоций. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРО НОУ Моск. психол.-соц. ин-т, 2002. – 750 с.

35. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2024. – 121 с.

36. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 220 с.

37. Степанов С.С. Проникновенное переживание [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200202118>

38. Степанова О.А., М.Э. Вайнер, Чутко Н.Я. Теория и методика игры: учебник и практикум для вузов. / Под редакцией Г.Ф. Кумариной, О.А. Степановой. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 265 с.
39. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка. Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2014. – 140 с.
40. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения. – М.: ИнфраМ, 2012. – 271 с.
41. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
42. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – М.: Советские учебники, 2021. – 272 с.
43. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 652 с.
44. Толстой Л.Н. Собрание сочинений. В 22-х т. Т.15. Статьи о литературе и искусстве. – М.: Художественная литература, 1983. – 256 с.
45. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
46. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М.: Азбука, 2015. – 301 с.
47. Чистякова М.И. Психогимнастика. / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
48. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
49. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада. / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
50. Юсупов И.М. Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты. – СПб.: Нева, 2006. – 137 с.

51. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»
Профиль подготовки
«Дошкольное образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
« 14 » июля 2023 г.

И.В. Вдовина

Задание

По выпускной квалификационной работе студента Пузариной Анастасии Евгеньевны.

1. Тема работы «Использование технологии «лэпбук» в работе по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста»

Утверждена приказом по Университету « 14 » июля 2023 г. № 819/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 10 » мая 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Объект исследования – процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста временных представлений.

Предмет исследования – технология «лэпбук» как средство формирования у детей старшего дошкольного возраста временных представлений.

Цель исследования – определить эффективность применения технологии лэпбук в работе по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы изучить особенности формирования временных представлений у детей дошкольного возраста;
- раскрыть сущность технологии «лэпбук» в работе с детьми дошкольного возраста;
- охарактеризовать технологию «лэпбук» как средство формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- изучить исходный уровень сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- разработать и апробировать содержание работы по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования технологии «лэпбук»;

- изучить эффективность проведённой работы и сделать соответствующие выводы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов выпускной квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Изучение и анализ литературы по проблеме ВКР: формирование временных представлений у детей дошкольного возраста как педагогическая проблема; использование технологии «лэпбук» в работе с детьми дошкольного возраста; технология «лэпбук» как средство формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста	Июнь – август 2023 г.	
2.	Мероприятия по сбору практического материала: выявление уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста (диагностические методики Р.Ф. Галлямовой «Части суток», Е.Н. Лебеденко «Паровозик», В.П. Новиковой «Часы», Т.И. Тарабариной «Времена и месяцы года», Т.Д. Рихтерман «Сделай вовремя»)	Сентябрь 2023 г.	
3.	Проведение формирующего эксперимента	Октябрь 2023 г. – апрель 2024 г.	
4.	Проведение контрольного эксперимента, анализ и обобщение результатов исследования	Май 2024 г.	
5.	Оформление выпускной квалификационной работы	Май 2024 г.	

6. Дата выдачи задания «05» июня 2023 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу студентки 4 курса
направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиля «Дошкольное образование»,
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Пузариной Анастасии Евгеньевны, выполненную на тему:
**«Использование технологии «лэпбук» в работе по формированию временных
представлений у детей старшего дошкольного возраста»**

Выпускная квалификационная работа А.Е. Пузариной написана на актуальную тему. Временные представления это один из видов математических представлений, становление которых происходит на этапе дошкольного детства. Дошкольникам следует научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время, чувствовать его длительность. Одной из современных инновационных технологий, способствующих решению данной проблемы, является лэпбук.

Работа А.Е. Пузариной представляет собой удачную попытку исследовать проблему использования технологии «лэпбук» в работе по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. С этой задачей она успешно справляется.

В теоретической части работы студентка содержательно, логично обосновывает актуальность выбранной темы, раскрывает основные понятия данной проблемы. А.Е. Пузариной выявлены особенности формирования временных представлений у детей дошкольного возраста; раскрыта сущность технологии «лэпбук» в работе с детьми дошкольного возраста; охарактеризована технология «лэпбук» как средство формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе эксперимента Анастасии Евгеньевне удалось подтвердить гипотезу о том, что процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста временных представлений посредством лэпбуков будет проходить успешнее, если: подобраны материалы и дидактические игры для создания лэпбуков на ознакомление и закрепление понятий, относящихся к категории «время», с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста; проведена совместная деятельность педагога и детей в режимные моменты с применением лэпбуков, в соответствии с показателями сформированности у детей старшего дошкольного возраста временных представлений.

Большой практический интерес представляет апробированные А.Е. Пузариной в рамках исследования лэпбуки. Эти лэпбуки она давно и успешно использует. Они могут быть использованы в работе педагогов ДОО.

А.Е. Пузарину отличают огромная трудоспособность, добросовестное и ответственное отношение к любому делу.

Работа А.Е. Пузариной имеет завершённый характер, полностью соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам студентов, и может быть представлена к защите.

Научный руководитель



Сычёва М.В., к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое
образование» факультета педагогики,
психологии и социальных наук
Пензенского государственного
университета

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

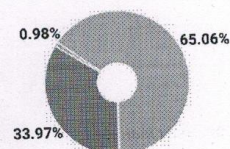
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Пузарина Анастасия Евгеньевна
Самоцитирование
рассчитано для: Пузарина Анастасия Евгеньевна
Название работы: Пузарина А.Е. Использование технологии лэпбук в работе по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	33.97%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	65.06%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.98%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 15.05.2024



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3-53

Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Издательство Wiley; IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Медицина; Перефразирования по Интернету (EN); Переводные заимствования*; Коллекция НБУ; Диссертации НББ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; ИПС Адилет; Библиография; Перефразирования по коллекции IEEE; Публикации eLIBRARY; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Публикации РГБ; Переводные заимствования (RuEn); СМИ России и СНГ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ:

Заключение о
работе (оценка):

Работу проверил: Сычева Марина Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

15.05.2024

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.