

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»  
(наименование кафедры)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования  
(направленность (профиль)/специализация)

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ  
У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Студент

Е.Н. Косолапова

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(личная подпись)

Руководитель

М.А. Ценёва

(И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » 2017г.

Тольятти 2017

## АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

Целью работы является определение и экспериментальная проверка педагогических условий развития эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

В ходе работы решаются задачи: изучения психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмпатии у детей 5-6 лет; выявления уровня развития у детей 5-6 лет эмпатии; экспериментальная проверка влияния педагогических условий на развитие эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации

В работе раскрыты теоретические основы организации работы по развитию эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации

В бакалаврской работе представлена актуальность исследования, научный аппарат, теоретические положения работы, экспериментальная часть, заключение, список используемой литературы, приложение.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение. Объем бакалаврской работы – ... с.

## Оглавление

|                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение .....                                                                                                                                        | 4  |
| Глава 1. Психолого-педагогические основы проблемы развития у<br>детей старшего дошкольного возраста эмпатии средствами<br>театрализованной игры ..... | 8  |
| 1.1 Сущность и развитие эмпатии в дошкольном возрасте .....                                                                                           | 8  |
| 1.2 Организация театрализованной игры как педагогическое<br>условие развития эмпатии у детей 5-6 лет .....                                            | 19 |
| Глава 2. Экспериментальное исследование педагогических условий<br>развития эмпатии у детей 5-6 лет .....                                              | 27 |
| 2.1 Выявление уровня развития эмпатии у детей 5-6 лет .....                                                                                           | 27 |
| 2.2 Экспериментальная работа по реализации педагогических<br>условий развития эмпатии у детей 5-6 лет средствами<br>театрализованной игры .....       | 34 |
| 2.3 Выявление динамики в уровне сформированности умения<br>осуществлять взаимопомощь .....                                                            | 46 |
| Заключение .....                                                                                                                                      | 50 |
| Список используемой литературы .....                                                                                                                  | 52 |
| Приложение .....                                                                                                                                      | 56 |

## Введение

На сегодняшний день, когда происходит интеллектуализация педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях, особо остро встают вопросы нравственного воспитания и формирования гуманистического мировоззрения, развития эмоционально-волевой сферы.

В исследованиях по проблеме нравственного воспитания издавна не было единого подхода. Так, Дж. Дьюи, сторонник прагматизма в педагогике, раскрывает биологизаторскую концепцию [29]. Представители идеи возможности воспитания личности лишь одними внешними воздействиями, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский раскрывают социологизаторский взгляд на нравственное воспитание [21, 33]. Гуманисты К. Роджерс, К.Г. Юнг создали свое гуманистическое направление в нравственном воспитании [33, 42]. В современной теории нравственного воспитания, которая строится на сочетании концепций, значительное место отводится воспитанию гуманных чувств и качеств личности: эмоциональной отзывчивости, дружбе, взаимопомощи, уважению к другим людям. Но чувства относятся к эмоционально-волевой сфере и являются объектом исследований в психологии.

Эмпатия давно считалась одним из таинственных явлений человеческой психики. В российской психологии изучением проблем эмпатии занимались многие ученые. Ее сущность исследовали К. Роджерс, К.Г. Юнг, А. Адлер [33, 42]. Истоки развития эмпатии исследовали В.И. Лысенко, Т.А. Репина. Уровни развития эмпатии явились объектом исследований для А.В. Запорожца, В.А. Петровского, Т.Г. Гавриловой [5, 12, 27]. Импульс к содействию и реальное содействие как высшую степень эмпатии изучали С.Ю. Мещерякова, В.А. Петровский [24, 27]. Большую практическую работу по исследованию эмоциональной отзывчивости провел и Е.Б. Субботский [35].

В воспитании чувств выделяются разные средства воспитания (например, художественные или природа), но наиболее эффективным, на наш взгляд, является собственно деятельность детей. Так как сущностью эмпатии является понимание чувств другого человека, то практический опыт эмпатии лучше всего получить в театрализованной игре. Для развития эмпатии у дошкольников мы выбрали наиболее оптимальную форму с учетом ведущей деятельности данного возраста – театрализованную игру.

Исследованием проблем игры как наиболее значимой деятельности для детей дошкольного возраста занимались Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Усова [17, 21, 38]. Они рассматривали игру как способ организации жизнедеятельности дошкольников. О взаимосвязях искусства и эмпатии говорили Б.М. Теплов, В.А. Сухомлинский [36, 37]. Непосредственно изучением игр-драматизаций занимались Р.И. Жуковская, Н. Сорокина, М. Маханева, Л.В. Артемова. Р.И. Жуковская раскрывает возможности всестороннего развития личности через театрализованную игру. Л.В. Артемова раскрывает механизм нравственного воспитания через игру-драматизацию [1]. Н. Сорокина разработала этапы ознакомления детей с театром посредством игр в разных возрастных группах, раскрыла разницу в педагогическом значении игр с кукольным театром и такими играми, где дети сами являются актерами [34]. М. Маханева исследовала возможность обучения выразительным движениям через театрализованные игры [22].

На основе анализа психолого-педагогических исследований было выявлено наличие **противоречия** между необходимостью развития эмпатии у детей 5-6 лет и недостаточной разработкой педагогических условий, которые являются основой эффективного осуществления данной работы с детьми в условиях дошкольной образовательной организации.

**Проблема исследования:** каковы педагогические условия, способствующие развитию эмпатии у детей 5-6 лет?

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и экспериментальная

проверка педагогических условий развития эмпатии у детей 5-6 лет.

**Объект исследования** – процесс развития эмпатии у детей 5-6 лет.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации.

**Гипотеза исследования** – процесс развития эмпатии у детей 5-6 лет будет протекать эффективно, если в условиях дошкольной образовательной организации реализовать следующие педагогические условия:

- организация серии занятий, направленных на развитие у детей восприятия, способности понимать чувства другого;
- использование на занятиях театрализованных игр, в основе сюжета которых лежат художественные произведения;
- структурирование занятий с позиции подчинения единому сюжету и особенностям построения и проведения.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмпатии и театрализованных игр.
2. Выявить уровень развития эмпатии у детей 5-6 лет.
3. Апробировать педагогические условия развития эмпатии у детей 5-6 лет.
4. Выявить динамику в уровне развития эмпатии у детей 5-6 лет.

**Методы исследования:**

- теоретический анализ по проблеме исследования;
- психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный; наблюдение за поведением детей; беседа с детьми;
- методы качественного и количественного анализа полученных результатов.

**Теоретическая основа исследования:**

- концептуальные положения о развитии эмоциональной сферы

А.В. Запорожца;

– теоретические положения А.Д. Кошелевой, направленные на изучение социально обусловленной природы развития эмпатии в дошкольном возрасте;

– теоретические положения, раскрывающие возможности всестороннего развития личности через театрализованную игру Р.И. Жуковской, Н. Сорокиной, М. Маханевой, Л.В. Артемовой.

**Новизна исследования:** выявлена степень изученности проблемы в современных исследованиях, доказана возможность развития эмпатии у детей 5-6 лет в условиях дошкольной образовательной организации при создании соответствующих педагогических условий.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в обосновании возможностей театрализованной игры как педагогического условия развития эмпатии у детей 5-6 лет.

**Практическая значимость** заключается в том, что полученные в ходе эмпирического исследования данные об условиях, обеспечивающих развитие эмпатии детей 5-6 лет, могут использоваться воспитателями и педагогами-психологами дошкольных образовательных организаций на этапе развития и коррекции эмоциональной сферы детей старших дошкольников.

**Экспериментальная база исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 52 «Золотой улей» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 11 детей 5-6 лет.

**Структура и объем работы.** Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (42 наименования) и приложения. Текст иллюстрирован 9 рисунками, 3 таблицами.

# **Глава 1. Психолого-педагогические основы проблемы развития у детей старшего дошкольного возраста эмпатии средствами театрализованной игры**

## **1.1 Сущность и развитие эмпатии в дошкольном возрасте**

Эмпатия – это способность индивида проникать во внутренний мир и чувства другого [30]. Это явление, изучаемое несколькими дисциплинами. В каждой из них предмет изучения фокусируется по-своему, соответственно специфике сферы исследования каждой дисциплины. Наиболее глубокие исследования эмпатии относятся к области психологии. Педагогическая же наука, ориентируясь не на процесс, а на результат, исследует методы формирования эмпатии, оптимальные условия для ее появления. В разногласиях на эту тему отражается давний спор о том, что значимо: биологическое или социальное. Существуют разные концепции нравственного воспитания.

Для того чтобы рассуждать о каком-либо явлении, необходимо понять его сущность, рассмотрев разные точки зрения на данный процесс. Для этого мы обратились к психологии.

Для нашего исследования в первую очередь важно увидеть появление у ребёнка эмпатии в процессе общего эмоционального развития.

Н.И. Лысенко в своей работе, посвящённой развитию чувства симпатии, отмечает, что «симпатия является самой ранней формой проявления чувства ребёнка к другим людям, и что это важно для развития дружбы, любви, гуманности» [20]. Хотя, например, западные психологи Болдуин и Сели считают симпатию инстинктивным явлением. Н.И. Лысенко говорит, «что симпатия развивается не спонтанно, не произвольно, а под непосредственным воздействием на ребёнка со стороны взрослого» [20]. И та, и другая точки зрения имеют свою верную суть: «с одной стороны,

симпатия не может появиться, если на то нет биологической основы, а с другой стороны, если есть задатки симпатии, то для её проявления нужны благоприятные условия (например, положительная эмоциональная атмосфера вокруг ребёнка)» [20]. Н.И. Лысенко также изучал формы проявления симпатии ребёнка ко взрослым людям [20].

На первом году жизни она проявляется в выразительных движениях, передающих радость при виде человека, которому ребёнок симпатизирует (отвечает улыбкой на улыбку, на ласковое название его по имени подпрыгивает на месте и тянется к взрослому). К концу года симпатия ребёнка проявляется также в форме элементарного сочувствия: начинает плакать, видя, как плачет другой ребёнок или взрослый. Симпатия также начинает проявляться и в форме стремления к игровому, эмоциональному общению.

Появляются также более сложные формы симпатии: стремление разделить с другим получаемое удовольствие, сделать что-либо приятное тому, кому ребёнок симпатизирует.

Н.И. Лысенко считает, что «в основе симпатии ребёнка первого года жизни, лежит подражание чувству другого человека, и оно ещё произвольно и неосознанно. Иначе говоря, симпатия в этом возрасте носит характер заражения эмоцией плачущего или смеющегося человека. На 2-3 году крепнет симпатия к матери, и в ряде случаев она является стимулом поступков ребёнка, в которых он ради неё совершает усилия, жертвует своими интересами» [20].

В. Штерн сходится во мнении с Н.И. Лысенко в этом аспекте. Он говорит, что в первую очередь оно обнаруживается в любви к родным: матери, отцу, сестрам, братьям. Это чувство проявляется у детей также в сострадании к животным.

Среди форм проявления симпатии, имеющих место у дошкольника, В. Штерн отмечает «две, носящие характер неосознанного альтруизма:

- желание помочь,
- желание поделиться с другим тем, что ему самому доставляет удовольствие» [25].

При этом ребёнок испытывать удовлетворение от разделённой радости.

Таким образом, уже в раннем детстве у ребёнка заметны простейшие формы переживания, так как если ребёнок хочет помочь, значит он чувствует огорчение человека, а если у него есть потребность поделиться с другими тем, что ему самому доставляет удовольствие, то он желает вместе с другим проживать это удовольствие, что и является простейшей формой эмпатии.

Чувство симпатии в форме сопереживания проявляется дошкольниками при восприятии сказки, рассказа, картины.

Таким образом, для позитивного настроения в развитии личности важнейшую роль играет именно эмпатия, в основе которой лежит симпатия к другому человеку.

Сопереживание и сочувствие являются первыми чувствами, они появляются очень редко. С.Ю. Мещерякова, изучая эмпатию младенцев, доказала, что в период младенчества чувство сопереживания проходит две стадии:

- первая стадия – ребёнок разделяет свои переживания со взрослыми;
- вторая стадия – ребёнок разделяет переживания взрослого [24].

Т.А. Репина и Е.В. Субботский установили, что сопереживание и сочувствие появляются в возрасте 2-х лет. Именно в период раннего детства ребёнок входит в сферу нравственных чувств [32, 35].

Н.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и Л.С. Выготский установили, что эмпатия появляется на 1-м году жизни, и истоком её является эмоциональное отношение ребёнка к матери [4, 19, 41].

Т.А. Репина отмечает, «что на основе сопереживания и сочувствия заключаются более глубокие и сложные человеческие качества: честность, справедливость, чувство долга. В этих чувствах, всегда прослеживается

отношение к другому человеку. Оно складывается на основе симпатии. Если на первом году жизни и вообще на протяжении всего периода раннего детства ребёнок «заражается» эмоцией другого, что, собственно, и является предпосылкой для сопереживания, то за пределами трёх лет личность ребёнка постепенно становится причиной действия. Ребёнок осознаёт, ради кого действует, жертвует» [32].

Разногласия во мнениях видны в определении сущности сопереживания. В.А. Петровский считает сопереживание эмоциональной идентификацией, а К. Роджерс внёс в это понятие очень существенное и тонкое отличие [28, 33].

Так как К. Роджерс – терапевт, в его деятельности и в общении с людьми эмпатия являлась жизненно важным компонентом. Он определил, что терапевт чувствует мир клиента, как если бы его собственный, но если нет «как если бы», то врач начинает терять объективность, так как он идентифицируется с человеком [33]. Таким образом, эмпатия полноценна тогда, когда при испытывании чувств другого человека сам человек не теряет своей личности.

Конечно, на ранних стадиях, когда эмпатия начинает только зарождаться из чувства симпатии, сопереживание имеет именно суть идентификации, когда ребёнок «заражается» эмпатией взрослого, в частности, матери. Но позже, на 4-5 году жизни, ребёнок начинает противопоставлять свои эмоции переживаниям других и проявлять эмпатию осознано, понимая, чем можно помочь, и иногда оказывая помощь.

Вообще, зарубежные психологи не разделяли эмпатию на ступени, этапы или звенья. По сравнению с нашими психологами, у них сильно различаются взгляды на мир, и они соответственно подходят к такому понятию, как эмпатия. К.Г. Юнг, например, соотносит эмпатию с экстраверсией (то есть сосредоточенностью на внешних объектах). Он относит эмпатию к «женской» способности нашей психики «познавать» [42].

А. Адлер считает эмпатию необходимым компонентом в понимании собеседника и соотносит её с идентификацией. И.А. Адлер, и К.Г. Юнг, следуя психоаналитической традиции, связывают чувство эмпатии в выдвинутом З. Фрейдом механизмом проекции. Суть этого механизма заключается в том, что человек не хочет осознавать присутствия в себе каких-либо чувств и относит их к другому человеку, как бы защищаясь и уходя от правды, которую он сам не хочет [42].

Гарри С. Саливан был совершенно иного мнения. Он думал, что «природа эмпатии не может быть ясна, будучи исследуема рациональным путём. Она «возникает, передаётся благодаря зрительным, слуховым другим рецепторам». Он считал, что «во Вселенной есть множество объектов и явлений, не менее загадочных» [25].

Но позиция сего учёного не выявляет ни одной нити, спасибо которой возможно было бы представить о вероятных механизмах эмпатии.

С точки зрения практической полезности лучшим раскладом к задаче сути эмпатии считается позиция К. Роджерса. Он считает, собственно что эмпатия – это «вхождение в индивидуальный перцептивный вселенная другого» [33]. Она дает собой сензитивность к каждый день изменяющимся в человеке чувственным смыслам, которые плавно перебегают приятель в приятеля. Как раз данную дееспособность нужно развивать в ребятах. Причём, это обязана быть не элементарно аффектация к чувственному состоянию иного, но и еще её готовность оказать действительную поддержка. Без сего дополнения, то есть без «содействия», по текстам В.А. Петровского, эмпатия (с философской точки зрения) не несёт в для себя поступка и глубинного нравственного значения [27].

Т.П. Гаврилова, соглашаясь с А.В. Запорожцем и его приверженцами в определении сути эмпатии (способность персонально откликаться на треволения другого), расходится с ним во мировоззрении о её структурных компонентах. Она не подключает сопереживание и жалость в единственную

эмпатическую цепочку, а выделяет 2 различных облика эмпатии:

- 1) сопереживание;
- 2) жалость [5].

В определении сопереживания она согласна с В.А. Петровским, в том, собственно что переживание эмоций иного случается на базе идентификации. Но Т.П. Гаврилова в это определение добавляет еще личный значеие, и сопереживание начинает пахнуть абсолютно иной колер: При заключении моральных задач ребёнок, у которого наличествует подобный картина эмпатии, как сопереживание, идентифицируясь с ключевым героем задач, постановляет задачку в собственную пользу и получает от заключения собственную выгоду [5, 27].

На наш взор, и те, и иные учёные правы. В случае если предметом изучения Т.П. Гавриловой был высоконравственный выбор ребёнка (в собственную пользу или же во благо иного поступит ребёнок) [5], то у А.В. Запорожца аспектом, оценки степени развитости эмпатии считается мощь отзывчивости на неблагополучие сверстника (сочувствие или же содействие) [10]. Этим образом, сущность разности в точках зрения учёных заключается в том, собственно что ученые взяли различные аспекты оценки, значения становления ощущения эмпатии. И те, и иные аспекты выделяют действительную информацию об чувственном состоянии ребёнка.

А.В. Запорожец считает помощь высочайшей степенью психологической отзывчивости ребят на историю неблагополучия [11].

Т.П. Гаврилова под данным углом зрения (понимание эмоций и действительная помощь) не оценивает эмпатический процесс. Она изучает эмпатию с точки зрения заключения моральных задач, и высочайшей степенью становления эмпатии она считает заключение истории, в пользу иного, переживание человека безвозмездно, не соотнося себя с ним. Данную форму эмпатии Т.П. Гаврилова именует состраданием. Она присуща больше старшим, ребятам [5].

Соображение В.А. Петровского по предлогу сострадания подобно с убеждением Т.П. Гавриловой в том, собственно что при переживании сего ощущения наличествует момент объективности, собственно что всецело противопоставлено больше преждевременному шагу – сопереживанию, где основным ходом считается идентификация с субъектом. Бескорыстие, наблюдаемое Т.П. Гавриловой, имеет возможность появиться только из отменно свежего метода восприятия образовавшейся истории. В.А. Петровский сообщает о том, собственно что адекватное жалость настоятельно просит от человека возможности в общественном ориентировании и анализе истории [27].

Но в раскладах данных 2-ух учёных, не обращая внимания на единство множества положений, по существу, более разногласий, чем сходов. Самое ключевое отличие во взорах произведено в том, собственно что В.А. Петровский считает сутью эмпатического процесса цепочку «сопереживание – жалость – импульс к содействию», а Т.П. Гаврилова, говоря о сопереживании и сострадании, разграничивает их как 2 различные формы эмпатии, проявляющие себя в ребятах автономно приятель от приятеля. А.В. Петровский отчетливо означает собственную сделку напротив подобный точки зрения. По его воззрению, пропуск всякого звена эмпатитного процесса приводит к искажениям эмоционально-мотивационной сферы личности. «Наблюдаемые в жизни «оборванные» цепочки, – беседует он, – привели к неверному воззрению о существовании 2-ух форм эмпатии: сопереживания и сострадания, с подчёркиванием неблагоприятной роли стойкого сопереживания для личного развития» [27]. Но, по его воззрению, сопереживание делает роль энергетического заряда, запускающего целый эмпатический процесс.

Не считая сопереживания и сострадания и А.В. Запорожец, и В.А. Петровский выделяют 3-ий вещество эмпатической цепочки – импульс к содействию. Помощь В.А. Петровский считает действенным фактором

эмпатического процесса. Сутью содействия считается помогающее поведение и деление настроения иного. По изучениям А.В. Запорожца, помощь не всякий раз приводит к реальной поддержке. Он подчеркнул 2 предпосылки не реализации импульса к содействию в реальном действии:

1) обеднённость чувственного навыка, то есть ребёнку не хватает решительности, дерзости для такого, дабы осуществить действие;

2) недостаточная развитость методик проявления сострадания, то есть ребёнок еще не завладел теми формами поведения, в коих выражается эмпатия по отношению к другому человеку.

Эти причины важны для практической деятельности педагога и педагога-психолога [12, 27].

Поняв сущность явления, особенности его развития, следует обратить внимание на то, как лучше формировать эмпатию, какие для этого нужно создавать условия. Проблему взаимосвязи внешних и внутренних факторов воспитания раскрывают концепции нравственного воспитания.

Мы обсудили различные концепции, которые занесли личный лепта во взоры на прогрессивное моральное образование.

Одним из направлений в доктрине нравственного воспитания считается биологизаторское. В базе него лежит состояние о прирожденных возможностях. Более броский уполномоченный сего течения – Джон Дьюи [29]. Он считается творцом ограниченной концепции. Отрицая научную концепцию воспитания в целом, он лицезреет человека как существо чисто личное, которое считается тем, собственно что готовит из себя сам.

Признавая уникальность людской личности, адепты данной концепции не подтверждают роль общественной среды в формировании моральных свойств. По их воззрению, общественная среда наносит урон человеку стихийными причинами. Процесс нравственного воспитания – это процесс самораскрытия личности, а моральное поведение – проявление человеком собственного внутреннего мира.

Целью нравственного воспитания считается научение самостоятельному выбору методик общения и поведения. Ключевой задачей считается не образование свойств, а создание критерий для количественного подъема нравственных дьявол, заложенных в человеке. Проявление собственных свойств и качеств находится в зависимости от навыка, в следствие этого принципиально осуществить работа для такого, дабы то, собственно что заложено проросло. Организуя работа, малыши имеют все шансы благополучно и более целенаправленно адаптироваться к среде, одолевая препятствия.

Этим образом, сообразно данной доктрине, эмпатия считается прирожденным нравственным качеством, которое имеет возможность проявиться в итоге сотворения для малыша надлежащих критерий.

Диаметрально обратной позиции держится социологизаторское назначение, которое было всераспространено в социалистический этап становления педагогической науки. К примеру, в контексте технократической концепции эмпатия обязана формироваться наружными силами в процессе внятно и поочередно санкционированного педагогического процесса. Адепты данной доктрине считают, собственно что моральное образование надлежит строиться на современных разработках, достижениях науки и техники.

В методологическом проекте образование надлежит строиться на здоровой научной базе, по способности, нужно технологизировать нужные познания.

Броский уполномоченный данной концепции – А.С. Макаренко. Он считает, собственно что в педагогике нет четкости. С точки зрения данной концепции, педагогика обязана, заглядывая вперед, проецировать те свойства личности, которые станут необходимы социуму [21]. В.А. Сухомлинский также считал, собственно что надобно создавать все нравственные свойства методом воспитания, «бороться за молодые души» [36]. Наружные влияния

считаются обязательной частью на пути развития «настоящего человека».

Забугорные адепты – это Беррес Фридерик и Скиннер считали важным создание особой науки о поведении («Технология поведения»), которая исследовала и открывала бы процесс программированного изучения с веществами механицизма. По воззрению научных работников, надобно поделить процесс «производства» нравственного человека на маленькие единицы, дабы влияние было точечным. Из этих воздействий и надлежит складываться поведение. Не считая такого, как раз эти влияния и могут помочь рулить поведением. Для удачливости «производственного» педагогического процесса обязана быть внятно созданная технологическая программка, а социуму идет по стопам исполнять роль контролера процесса изготовления моральных людей и корректировщика их при надобности, например как несоблюдение процесса изготовления неприемлемо [25].

Вообщем, социологизаторское назначение опирается на бихевиоризм, адепты которого считают, собственно что поведение людей одевает реактивный нрав. То есть в случае если создать систему стимулов, возможно высчитать реакции и рулить поведением. В контексте бихевиоризма вообщем достаточно непросто рассматривать эмпатию. В человеке, с данной точки зрения, нет личного дела к чему-нибудь, понимания личной значительности собственных эмоций и эмоций иного человека, нет собственных мотивов поведения.

Но становление эмпатии в контексте социологизаторской концепции возможно рассматривать в что значении, собственно что она имеет возможность и обязана развиваться снаружи.

В качестве вывода по данным раскладам возможно заявить, собственно что 2 обратные точки зрения, которые были изложены выше, считаются последними, и абсолютизация всякий из их противоречит здравому смыслу, но у всякой есть собственные плюсы и минусы.

Так, к примеру, технократическая концепция хороша тем, собственно

что она предполагает отчетливые цели, задачки воспитания, а оглавление педагогического процесса системно проработано. Но отрицательным считается то, собственно что роль зрелого и, вообще, общества довольно мала. Оно считается всего только контролером. Вообще, данная концепция считается механистичной. Она предполагает бездумное выполнение притязаний, не имеющее внутренней мотивации. Важным дефектом например же считается то, собственно что пренебрегаются значения, интересы личности. Образование нацелено только на приспособление, а внутренние ощущения игнорируются.

Сейчас более животрепещущей считается гуманистическая концепция, и в задачки прогрессивной дошкольной педагогики заходит задача воспитания человеческих эмоций. Одним из их считается эмпатия. Гуманистическая концепция считается кандидатурой технократической. Ее адепты Маслоу, К. Роджерс, К.Г. Юнг считали всякого человека неподражаемой личностью. Она выделяется тенденцией, работой, волевыми свойствами и другими чертами [42]. Гуманистическое назначение связано с мнением актуализации, которое предполагает не уход во внутренний мир, а осуществление себя в отношениях с людьми. Педагог обязан сделать подходящие обстоятельства для самовыражения и самораскрытия личности. Педагог обязан вдохновлять малыша к нравственному выбору и давать ему ткань для нрава.

Технологически, зрелый не влияет, а идет навстречу, взаимодействуя. Но, как и во всякой концепции, в одном ряду со почти всеми очевидными позитивными чертами (учет индивидуальностей личности и эксклюзивности периода детства) есть и негативные. Более важным минусом считается «расплывчатость» содержания нравственного воспитания, например как оно связано с неопределенными нравственными эталонами. Программка нравственного воспитания не конкретизирует задачки, например как собственные нравственные ориентиры малыш обязан избрать сам.

На 1-ый взор, гуманистическая концепция идентична с ограниченной, но меж ними есть принципиальная разница. В случае если, сообразно ограниченной концепции, в ребенке нужно возвращать то, собственно что дано от природы, то с точки зрения гуманизма, принципиально осознанное отношение ко всем нравственным обстановкам.

Прогрессивная доктрина воспитания и становления человека располагается в состоянии розыска более оптимальных раскладов и основывается на сочетании концепций. Не отрицается роль био моментов (генетический код, например) и осознается надобность воспитания свойств наружными силами. Одним из ключевых блоков нравственного воспитания считается составление гуманизма, обязательной частью которого считается эмпатия.

## **1.2 Организация театрализованной игры как педагогическое условие развития эмпатии у детей 5-6 лет**

В современной педагогике рассматривают основным средством эмоционального развития собственную деятельность детей. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая, поэтому очень эффективно осуществлять эмоциональное развитие через разные игры. Ведущее значение игры для дошкольника признают все ученые. В некоторых играх дети получают первую практику эмоционального поведения.

На разных исторических этапах ученые решали разные задачи через игровую деятельность. Так, например, родоначальник организации жизнедеятельности детей в форме игры, Ф. Фребель, разработал систему дидактических и подвижных игр, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. Все время пребывания в саду было расписано в разных играх. Завершив одну игру, дети начинали новую [29].

В отечественной педагогике мысль о том, что жизнь детского сада

должна быть наполнена играми, высказывала Н.К. Крупская: «игра для них – учеба, игра для них труд, игра для них – серьезная форма воспитания» [17]. Таким образом, оформляется мысль о том, что игра затрагивает все сферы детской жизни. Идею Н.К. Крупской поддержал и А.С. Макаренко, считая, что необходимо «пропитать всю жизнь ребенка игрой» [21]. А.П. Усова дала научное обоснование игры как формы организации жизнедеятельности. Она высказала мнение о том, что воспитатель должен находиться в центре детской жизни, вникать в интересы играющих детей и умеючи их направлять. Чтобы игра выполняла в педагогическом процессе организующую функцию, педагог должен представить себе, какие задачи воспитания и обучения можно с наибольшим эффектом в ней можно решать [38].

В нашем исследовании нас интересуют те игры, сквозь которые возможно воплотить в жизнь моральное образование. Сообразно прогрессивной концепции, нравственного воспитания, эмпатия развивается в ролевых играх, когда малыш проигрывает роли, выражающие различные позиции, понятия, а например же в иных обликах работы, где есть обращенность не лишь только на себя, но и на иного человека.

В подвижных играх малыши могут помочь друг другу, выручая из «ловушек», «размораживая» тех, кого законсервировали в холода и т. д. В ходе нескончаемой образовательной работы больше удачные малыши обучаются помогать тем, кто слабее (при актуализации на данном интереса воспитателями).

Довольно всераспространен еще способ моральных разговоров, которые используются по мере надобности. Малыши позволяют нравственные истории, предложенные педагогом. Они имеют все шансы быть открыты с поддержкой картинок или же на базе сказки, художественного произведения. Вообще, чтение художественной литературы имеет возможность играть отдельным способом нравственного

воспитания. Малыши получают готовый образчик нравственного поведения или же рассматривают поведение героев, рассуждая о том, какой действие руководствовалось бы осуществить герою.

Нравственные ощущения, являясь приоритетной задачей в нравственном воспитании дошкольника, станут формироваться лучшим образом в тех играх, где в их есть надобность. На мой взор, успешнее всего они складываются в театрализованных играх. В их сопереживание, жалость и помощь выступают как средство и задаток удачного заслуги игровой цели.

Театрализованные креативные игры предполагают собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, нарочно написанные инсценировки). Герои литературных произведений делаются действующими лицами, а их приключения, действия жизни, модифицированные детской вооброжением, сюжетом игры.

Театрализованные игры имеют одну особенность: у них есть готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения. Возникает вопрос: в чем же заключается творчество этих игр? Настоящая театрализованная деятельность предполагает богатейшее поле для творчества. Слово произведения для ребят – лишь только канва, в которую они вплетают свежие сюжетные части, вводят вспомогательные роли, заменяют концовку.

В театрализованной этой игре тип героя, его треволения, главные черты, воздействия предначертаны содержанием произведения. Творчество малыша имеет место быть в честном изображении персонажа. Дабы это реализовать, надобно взять в толк, каковой персонаж, отчего например поступает, предположить этого положение, пробраться в его внутренний мир.

В театрализованной этой игре эмпатия – сопереживание выступает как надобность для удачного хода игры. Эмпатия-содействие складываются за это время, когда малыши заменяют концовку в наилучшую сторону.

Эта игра привлекает ребят динамикой, яркостью, необычностью, вероятностью выразить себя в новом качестве. Играя, этим образом, малыши чувствуют чувственный взлет, конкретное внимание, у них довольно конечно, без бесполезных нравственных поучений складывается эмпатия. В театре это считается элементарной потребностью. Позитивным фактором еще считается то, собственно что процесс нравственного воспитания совмещается с основной работой дошкольника – игрой. Для того чтобы развивать эмпатию посредством креативных театрализованных игр надобно взять в толк их суть и специфику.

Вообщем, эмпатия и искусство в начале крепко взаимосвязаны. В литературе подчеркивается, собственно что база эмпатии – в умении узнавать человека по мимике, выразительным перемещениям и речи, назначать себя на пространство иного и отыскивать адекватные методы содействия [3].

Б.М. Теплов в своих трудах также выражает эту взаимосвязь: «чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека и мысленно встать на его место» [37].

Большое значение искусству в воспитании гуманных чувств детей придавал и В.А. Сухомлинский, который, считает, что произведения искусства заставляют волноваться, сопереживать персонажам и событиям, и «в процессе этого сопереживания создаются определенные отношения и оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» [36].

Мнение отцов педагогической науки разделяют и современные ученые. Л.В. Артемова раскрывает механизм нравственного воспитания, осуществляемого через театрализованные игры: «Любимые герои становятся образцами для подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации позволяет через образы театральной постановки оказывать влияние на детей» [1]. Но нравственное воспитание – это одна из многих сфер на которую влияют

театрализованные игры. Р.И. Жуковская раскрывает возможности разностороннего развития личности через театрализованную игру: «Театрализованная игра – это многообразная деятельность ребенка, которая может быть средством нравственного воспитания, развития самостоятельности инициативности, индивидуальных интересов» [8].

О классификации театрализованных игр в современной науке нет разногласий. Общепринята классификация Т.А. Куликовой, основанная на специфике театрализованной деятельности детей. В одних из них дети сами представляют спектакль как актеры, а в других дошкольники являются режиссерами: разыгрывают литературное произведение, героев которого изображают с помощью кукол, озвучивая их роли. Аналогичны спектакли с использованием настольного театра, объемных и плоскостных фигур [15].

Расхождение во мнениях наблюдается в плане того, когда и в какой возрастной период лучше использовать тот или иной вид театрализованных игр. Так, например, Н. Сорокина предлагает начинать освоение театрализованных игр в младшей группе с помощью кукольного театра [34]. Р.И. Жуковская практикует в этом возрасте игры, где дети сами являются актерами (правда, им не приходится озвучивать роли они лишь сопровождают текст воспитателя действиями) [8]. М. Маханёва также обучает в этом возрасте в играх простым выразительным движениям [22].

Позиции ученых по поводу проведения игр-драматизаций в старшей группе меняются. Ученые единодушно сходятся во мнении о том, что в основном должны преобладать игры, где дети сами являются актерами. Р.И. Жуковская, М. Маханева, Л.В. Артемова продолжают осуществлять воспитание через те игры, где дети сами непосредственно являются актерами [1, 8, 22]. Н. Сорокина, считая важным звеном в дошкольном театральном образовании драматизации с куклами, признает, что к старшему возрасту роль кукольных игр уменьшается [34]. Н. Сорокина выделяет очень интересную функцию кукольных драматизаций. По ее мнению, за ширмой

ребенок, который мало уверен в себе, прячет свою стеснительность. Это позволяет ему быть полноценным участником игры. Со временем, вдохновляясь успехом, дети преодолевают робость и страх.

Уверенные в себе дети с большим азартом играют в те игры, где они сами непосредственно являются актерами. В практике Н. Сорокиной детям предлагается выбор между двумя видами игр. Со временем дети становятся более уверенными и отдают предпочтение тем играм, где можно себя проявить как актера. Таким образом, необходимость в играх с куклами просто отпадает.

Анализируя каждую позицию, можно сказать, что все ученые понимают необходимость организации с детьми игр-драматизаций, но каждый из них строит этот процесс в соответствии со своими научными позициями и личным профессиональным опытом.

В театрализованных играх у старших дошкольников, по мнению педагогов, необходимо развивать инициативность, самостоятельность (Р.И. Жуковская), индивидуальные особенности (М. Маханева, Н. Сорокина) через театрализованные игры.

Н. Сорокина раскрывает «принцип импровизированности, сущность которого заключается в том, что во избежании «рутинной зубрежки» всегда должен быть момент творчества и импровизации» [34].

Педагог косвенно руководит импровизацией, инициирует то или иное поведение героев. Через импровизацию можно успешно осуществлять нравственное воспитание, особенно, если она заключается в том, что дети с воспитателем меняют концовку сказки, делают конец более счастливым так, чтобы восстановилась справедливость в соответствии с нравственными нормами. В этом импровизационном моменте заложено большое практическое значение.

Когда дети заменяют концовку, они выступают в роли создателей, управляющих жизненными обстоятельствами, возвращают в для себя

самостоятельность. У ребят складываются почвы эффективной позиции по отношению к жизни. Складывается не лишь только сопереживание и жалость, то есть осознание эмоций иного, но и малыши упражняются в практической реальной поддержке, то есть складывается наивысшая уровень эмпатии – помощь. В картине импровизации, бывают замечены свежие лестные герои, спасающие погибающих. Малыши обучаются отзывчивости, взаимопомощи, получают практический навык – как заступаться за некрепких, который затем переносят в действительную жизнь.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме использования театрализованных игр как педагогического условия развития эмпатии, можно сделать следующие выводы:

- 1) в театрализованных играх развиваются все уровни эмпатии:
  - эмпатия-сопереживание выступает как необходимость для того, чтобы понять образ героя и успешно сыграть роль;
  - эмпатия-сочувствие возникает в результате проникновения во внутренний мир героя, формирования личного отношения к нему (либо его становится жаль, он вызывает симпатию или антипатию);
  - эмпатия-содействие развивается при проигрывании сюжета, где положительный сильный герой помогает слабому или побеждает отрицательного героя;
- 2) особенно успешно эмпатия развивается при театральных импровизациях, в случае если дети заменяют концовку и вводят свежих персонажей для такого, дабы сюжет завершился успешно. Дети в более доступной их возрасту форме (игровой) практикуются в нравственном поведении, знают обычные нравственные категории (добро, зло, справедливость), обучаются попадать в согласование с нравственными нормами;
- 3) процесс воспитания как эмпатии, например, как и всякого иного

человечного ощущения, протекает в согласовании с концепцией нравственного воспитания, где педагог обязан предложить ребенку нравственную историю и посодействовать ему устроить положительный высоконравственный выбор для ее разрешения. В контексте театрализованных игр нравственной историей считается сюжет сценки, которую преподаватель приглашает расценить в нравственном значении, а вслед за тем поменять сюжет концовки, подтолкнув ребят к верному выбору. Разыграв свежий сюжет сценки, малыши закрепляют высоконравственный выбор.

Таким образом, довольно сложный механизм нравственного воспитания реализуется просто благодаря тому, что весь образовательный процесс организован в форме игры, которая является ведущей деятельностью дошкольника.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование педагогических условий развития эмпатии у детей 5-6 лет**

### **2.1. Выявление уровня развития эмпатии у детей 5-6 лет**

Экспериментальное исследование проходило на базе МБУ детского сада № 52 «Золотой улей» г. о. Тольятти. В исследовании принимали участие 11 детей 5-6 лет.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития эмпатии у детей 5-6 лет.

В эксперименте участвовали 11 детей старшей группы № 2 «Гномики». Список детей представлен в приложение А.

На основе исследований Т.П. Гавриловой, А.В. Запорожца, Н.И. Лысенко, С.Ю. Мещеряковой, В.А. Петровского мы выделили показатели уровня развития эмпатии у детей 5-6 лет:

- особенности эмпатийного поведения детей при восприятии художественного произведения;
- степень готовности ребенка помочь другому человеку;
- эмоциональная отзывчивость детей на неблагополучие героев сюжетных картинок.

В соответствие с выделенными показателями мы использовали в работе следующие диагностические методики:

- методика 1 «Изменение эмоционального поведения детей при восприятии художественного произведения» (С.Ю. Кошелева);
- методика 2. «Изучение проявлений помощи (сочувствия) другому человеку» (С.Ю. Мещерякова);
- методика 3 «Изучение эмоциональных проявлений детей при восприятии сюжетных картинок» (Т.П. Гаврилова).

Методика 1 «Изучение эмоционального поведения детей при восприятии художественного произведения» (С.Ю. Кошелева).

Цель – выявить уровень эмпатийного поведения детей при восприятии художественного произведения.

Материал: легенда о Егории Храбром.

Содержание: экспериментатор при чтении произведения наблюдает за внешними проявлениями детей, воспринимающих художественное произведение.

Критерии оценки результатов.

К высокому уровню относятся те дети, у которых:

- вхождение в сюжет сопровождается замиранием в одной позе, неосознанными и неожиданными действиями (положил руку на плечо товарища, неожиданно захлопал в ладоши);

- сопереживание и сочувствие сопровождается копированием действий персонажа, реальным восприятием разных эпизодов сказки (берет воображаемый меч и тихо сражается), желанием избежать сильные переживания;

- проявление эмоциональной оценки сопровождается необходимостью общаться друг с другом, на лицах выражаются мимически те эмоции, которые испытывает персонаж.

К среднему уровню относятся те дети, у которых:

- вхождение в сюжет сопровождается собранностью и вниманием;

- сопереживание и сочувствие проявляется во внимании и интересе к дальнейшему ходу событий, ребенок не отвлекается;

- эмоциональная оценка не выражена.

К низкому уровню относятся те дети, у которых:

- нет вхождения в сюжет;

- нет сопереживания и сочувствия, нет интереса к произведению;

- слушание сопровождается отвлечением.

Результаты исследования.

Таблица 1 – Уровень эмпатийного поведения детей при восприятии художественного произведения

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 2<br>(19%) | 6<br>(54%) | 3<br>(27%) |

Анализ. При восприятии художественного произведения Алеша Т. и Заур К. замерли в одной позе, не отвлекались ни на какие посторонние раздражители и делали замечания другим детям, которые иногда, отвлекаясь, разговаривали. Этих детей мы отнесли к высокому уровню эмоциональной отзывчивости.

Вика Ж., Влад М., Настя С., Женя К., Саша С., Кирилл Щ. Слушали произведение, не отвлекаясь, но на их лицах не было выражено никаких эмоций. Они не делали замечаний другим, но и сами не мешали другим слушать произведение. Этих детей мы отнесли к среднему уровню развития эмоциональной отзывчивости.

Кирилл К., Паша Ш., Алсу А. Постоянно отвлекались, разговаривали между собой и никак не выражали интереса к произведению. Этих детей мы отнесли к низкому уровню развития эмоциональной отзывчивости на произведение.

Методика 2. «Изучение проявлений помощи (сочувствия) другому человеку» (С.Ю. Мещерякова).

Цель – выявить уровень степени готовности ребенка помочь другому человеку.

Материал: рисунки, плохо раскрашенные; рисунки, не раскрашенные.

Содержание: детям предлагается помочь раскрасить рисунки малышам, поскольку маленькие еще не научились раскрашивать, раскрасить рисунок для себя лично или вообще не раскрашивать, продолжая заниматься своими делами.

Критерии оценки результатов:

К высокому уровню относятся те дети, которые не просто раскрасили один рисунок малышам, отозвавшись на просьбу о помощи, но и сами были инициативны в оказании помощи, предлагая раскрасить младшим еще рисунки.

К среднему уровню относятся те дети, которые раскрашивали рисунок малышам, а потом брали рисунки для раскрашивания себе.

К низкому уровню относятся те, кто вообще отказался раскрашивать рисунки или раскрашивал их только себе, не задумываясь о малышах.

Результаты исследования:

Таблица 2 – Уровень степени готовности ребенка помочь другому человеку

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 4<br>(36%) | 5<br>(45%) | 2<br>(19%) |

Анализ. Алеша Т., Настя С., Заур К. С интересом раскрашивали рисунки только малышам и, раскрасив один, предлагали свою помощь еще. Кирилл Щ. Раскрасил только один рисунок малышам и попросил еще один не раскрашенный рисунок для своего младшего брата. У некоторых детей (Заур К., Алеша Т.) эмоциональная отзывчивость выражалась в вопросах («Неужели они совсем рисовать не умеют?»; «Куда вы потом эти рисунки денете?») Всех этих детей мы отнесли к высокому уровню.

Алсу А., Вика Ж., Женя К., Саша С., Паша Ш. раскрасили рисунки себе и малышам. В процессе деятельности они не выражали свое эмоциональное отношение к помощи другому, а выполняли просьбу по принципу «попросили-сделали».

Кирилл К. раскрасил рисунок только себе, а Влад М. Вообще отказался раскрашивать рисунок и вернулся к своей игре. Этих детей мы отнесли к низкому уровню.

Методика 3. «Изучение эмоциональных проявлений детей при восприятии сюжетных картинок» (Т.П. Гаврилова).

Цель – выявить уровень развития эмоциональной отзывчивости детей на неблагополучие героев сюжетных картинок.

Материал: сюжетные картинки (мальчик упал, катаясь на коньках; мальчик испугался змеи; девочка болеет; мама ругает сына; мальчик боится собаки).

Содержание: воспитатель предлагает детям рассмотреть сюжетные картинки, описать, что произошло и как себя чувствует герой.

Критерии оценки результатов:

К высокому уровню отзывчивости относятся те дети, которые описывают картины, предполагая причину неблагополучия другого, рассматривают картинки не только по инициативе исследователя, но и по своей собственной.

К среднему уровню относятся те, кто описывает картины соответственно их содержанию, но не проявляют к ним личного интереса.

К низкому уровню относятся те, кто говорил о героях коротко и неохотно только по просьбе экспериментатора, отвлекался на общение с другими детьми или вообще отказывался отвечать.

Результаты исследования:

Таблица 3 – Уровень развития эмоциональной отзывчивости детей на неблагополучие героев сюжетных картинок

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 3<br>(27%) | 6<br>(54%) | 2<br>(19%) |

Анализ. Заур К. был очень инициативен при рассматривании сюжетных картинок. Это проявлялось в вопросах еще до начала беседы по ним («Что это такое?»; «Можно посмотреть?») Алеша Т. и Заур К. пытались объяснить причины неблагополучия героев («Мальчик упал, и поэтому ему больно и плохо», «Мама его ругает, и он плачет»).

Алсу А., Вика Ж. объясняли причины неблагополучия, не проникая в причинно-следственные связи, а объясняя самочувствие героя случайными

факторами («Собака есть хочет, и он боится», «девочка ежит в кровати, и ей грустно»). Кирилл Щ., Саша С., Паша Ш., Женя К., Настя С. описывали по картинкам состояние героя, но ничего не говорили о причинах его неблагополучия. Несмотря на это у них присутствовал интерес. Этим детей мы отнесли к среднему уровню.

Кирилл К. однообразно отвечал, описывая картинки («ему больно», «она болеет») и отвлекался на общение с Пашей Ш. и Владом М. Влад М. Вообще отказался отвечать на наши вопросы и не отрывался от игры.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента всех детей условно можно отнести к следующим уровням развития эмпатии:

- высокий уровень проявили Алеша Т., Заур К., что составило 22%, дети вживаются в сюжет произведения, что выражается в замирании в одной позе; ориентированы на помощь другому человеку, что выражается в моментальной оказании помощи другому; проявляют эмоциональную отзывчивость, пытаются понять чувства героя при восприятии сюжетных картинок;

- средний уровень, который проявили Алсу А, Вика Ж., Женя К., Настя С., Паша Ш., Саша С., Кирилл Щ. Они слушают произведение, не отвлекаясь, но и не выражая личного интереса к слышимому; оказывают помощь по просьбе других; описывают картинки, но не проявляют к ним ярко выраженных эмоций;

- низкий уровень проявили Влад М., Кирилл К. Эти дети отвлекаются при восприятии произведения, отказываются помогать другим и высказываются о картинках неохотно, либо вообще отказываются отвечать.

Уровень развития эмпатии у детей 5-6 лет представлен в таблице 5 и приложении Б.

Таблица 4 – Уровень развития эмпатии у детей 5-6 лет (констатирующий этап)

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 2<br>(19%) | 6<br>(54%) | 3<br>(27%) |

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что у большей части детей эмпатия развита на среднем и низком уровне, что проявляется в низкой эмоциональной отзывчивости на художественное произведение, неспособностью вжиться в сюжет; неготовности некоторых детей оказывать помощь другому человеку; низкой эмпатийности героя сюжетных картинок, слабо выраженным стремлением понять причину неблагополучия героя.

В связи с этим можно сделать выводы:

- необходимо развивать у детей 5-6 лет эмпатию, а именно:
- развивать эмоциональную отзывчивость на художественное произведение, воспитывать умение вживаться в сюжет;
- стимулировать стремление детей понять причину чувств того или иного героя;
- воспитывать положительное отношение к помощи и желание помогать людям в жизни.
- в работе стремиться к тому, чтобы:
- при восприятии художественного произведения дети замирали в одной позе, испытывали потребность делиться друг с другом впечатлениями;
- отзывались на просьбу о помощи, проявляя содействие.

## **2.2 Экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития эмпатии у детей 5-6 лет средствами театрализованной игры**

На формирующем этапе при построении содержания экспериментальной работы мы основывались на выдвинутом нами предположении, что процесс развития эмпатии у детей 5-6 лет будет протекать эффективно, если в условиях дошкольной образовательной организации реализовать следующие педагогические условия:

- организация серии занятий, направленных на развитие у детей восприятия, способности понимать чувства другого;
- использование на занятиях театрализованных игр, в основе сюжета которых лежат художественные произведения;
- структурирование занятий с позиции подчинения единому сюжету и особенностям построения и проведения.

Формирующий эксперимент состоял из серии занятий, направленных на развитие у детей восприятия, способности понимать чувства другого. В основе данных занятий лежала игровая деятельность, ее разновидность – театрализованная игра. Именно в театрализованной игре происходило восприятие и разыгрывание художественного произведения.

Занятия имели определенную структуру:

1. Вводная беседа о дружбе, выручке и взаимопомощи. Установка на восприятие произведения.
2. Чтение произведения.
3. Беседа по произведению. Доведение до сознания детей идеи и важных моментов.
4. Театрализованная игра. Закрепление представлений о взаимопомощи в действенном плане.
5. Подведение итогов и установка на реализацию идеи взаимопомощи в

жизни.

На первом этапе формирующего эксперимента нами были подобраны произведения художественной литературы, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Произведения художественной литературы

| Название произведения      | Автор         |
|----------------------------|---------------|
| «Легко ли быть другом»     | Ирина Буйлова |
| «Друзья познаются в беде»  | В. Прошкина   |
| «Если друг оказался вдруг» | Е. Иванова    |
| «Друзья навсегда»          | Х. Хайне      |
| «Два сапога – пара»        | В. Разумневич |
| «Дружбу надо заслужить»    | М. Челик      |

Рассмотрим подробнее содержание каждого занятия.

#### Занятие 1.

1. При вводной беседе детям задавались вопросы:

- Есть ли у вас друзья?
- Кто такой настоящий друг?
- Кого из ребят ты мог бы назвать другом? Почему?
- Знаете ли вы такого героя – Винни Пуха? Есть ли у него друзья?
- Помогают ли они друг другу?

Ответы детей были неоднозначны: от примитивных и поверхностных (Кирилл К.: «Друг – это тот, кто с нами сидит рядом») до достаточно основательных и глубоких (Заур К.: «Друг – это тот, кого мы любим»). Героев, о которых я спрашивала, знали все, и многие дети охотно согласились послушать про них историю. Детям предлагалось, прослушав историю, подумать, почему же эти звери – друзья.

2. Детям зачитывалась «Глава четвертая, в которой Иа-иа теряет свой хвост, Пух его находит». При чтении произведения Заур К. И Алеша Т., внимательно слушали произведение, замерев в одной позе. Другие же дети (Саша С., Кирилл Щ., Вика Ж., Настя С.) слушали его, глядя по сторонам, а Кирилл К. и Влад М. разговаривали, мешая слушать произведение другим.

3. При беседе о том, почему этих зверей можно назвать друзьями,

дети демонстрировали разные мнения: Влад М. и Паша Ш. Склонялись к тому, что звери – друзья, потому что «живут рядом». Кирилл К. предположил, что они друзья так как «находят вещи друг друга». Дети с более высоким уровнем развития эмпатии считают, что дети – друзья потому, что помогают друг другу. В процессе обсуждения дети подводились к мысли о значимости помощи друг другу.

Потом им предложили поиграть в игру, где дети превратятся в героев рассказа и будут помогать Иа-Иа искать хвост.

4. На предложение разыграть сценку по рассказу первыми откликнулись Алеша Т., Заур К. и Женя К. Важным моментом было то, чтобы дети разыгрывали сценку не просто ради игры, ради того, чтобы порадоваться тем, как хорошо герои помогли друг другу. В этом качестве игру воспринимали только Заур К. и Алеша Т. Для того, чтобы изменить у детей отношение к данной игре использовался следующий прием. Детям задавался вопрос: «Кто хочет помочь Иа так, как ему помогла Сова?» или «Кто хочет помочь Иа так, как ему помог Винни Пух?». Театрализованная игра строилась таким образом, что я читала детям произведение. Ребята имитировали действия и повторяли диалоговые фразы героев, которые им тихонько подсказывались. Речь большинства детей была невыразительной. С явным интересом играли только Заур К. и Алеша Т.

При организации повторной игры число желающих резко возросло и превысило количество ролей. Стали возникать конфликтные ситуации. Наиболее конфликтным оказался ребенок, у которого был низкий уровень развития эмпатии (Кирилл К. ). Он встал со своего места и самовольно взял игрушку. В данной ситуации для развития эмпатии использовался следующий прием. Кириллу я задала вопрос: «А кого бы ты назначил на роль Винни Пуха? Кто больше всех из ребят хочет сыграть эту роль?» Прием был результативным: несмотря на то, что Кирилл К. назначил на роль Винни Пуха Влада М., который не испытывал желания стать актером, он

упражнялся в умении уступать другому, даже если и приходится идти вопреки своим интересам.

Игра вызвала массу положительных эмоций и желание организовать ее еще.

5. В заключение дети без особого труда перечислили те хорошие поступки, которые совершили герои. Я предложила им помочь всем знакомым и при нашей следующей встрече рассказать об этом другим ребятам и мне.

## Занятие 2.

1. Вводная беседа начиналась с рассказов детей о том, какие они хорошие поступки совершили и кому помогли. Далее вопросами активизировался опыт детей, полученный на прежнем занятии:

– С какими героями мы познакомились на прошлом занятии?

– Какой хороший поступок совершили герои?

– А какие вы совершили хорошие поступки, кому помогли?

– На вопросы отвечали дети неохотно. С интересом рассказывали лишь три человека: Заур К, Женя К, Алеша Т. Влад М., Кирилл К., Алсу А, Паша Ш. отвлекались и разговаривали. Остальные же сидели молча.

Потом детям предлагалось послушать, какие хорошие поступки еще совершили герои.

2. Детям зачитывается «Пятая глава, к в которой у Иа-иа был день рождения». Заур К., Алеша Т сидели, замерев в одной позе. В процессе чтения произведения отвлекались Кирилл К., Алсу А., Влад М., разговаривая между собой. Этих детей не удавалось включить в процесс восприятия произведения. Остальные дети слушали произведение, иногда отвлекаясь.

В беседе после прочтения произведения охотно принимали участие дети с высоким уровнем развития эмпатии ( Заур К., Алеша Т.) Но также иногда включались в разговор еще и Кирилл Ш., Настя С. Женя К., что, несомненно, является позитивным новшеством в процессе развития у

детей эмпатии. Заур К. и Женя К. эмоционально заражали других детей, но попытки активизировать детей низкого уровня развития эмпатии были безрезультатны.

В процессе театрализованной игры выразительно играли Заур К., Алеша Т. С более разнообразной интонацией стал говорить Женя К. У остальных детей интонация была более ровной и менее выразительной. Особенно заметна была небрежность Кирилла К. Он держал игрушку небрежно и невыразительно повторял слова Винни Пуха, не пытался «вжиться в роль». Его больше увлекал сам факт того, что он держит в руках игрушку, чем разыгрывание сцены дружеской поддержки. Я развития у него эмпатии и повышения выразительности его речи я тактично вмешивалась: «Кирилл, как ты думаешь, Винни Пух любит Иа? Тогда скажи слова Винни Пуха заботливо и нежно, мягко. Представь, что ты сам очень сильно любишь Иа.» Кирилл воспринял замечания и изменил тембр голоса. Осознав эффективность данного приема, мы запланировали применять его и в будущем.

Детям, как и на прошлом занятии, предлагалось оказание помощи кому-либо в реальной жизни и последующее рассказывание об этом на занятии.

### Занятие 3.

При вводной беседе высокий уровень эмпатии проявил Женя К. Он выразительно и чутко рассказал о том, как помогал ребятам одеваться, когда сам уже был одет на прогулку.

О помощи также рассказали Саша С., Кирилл Щ, Вика Ж. Эти дети помогали родителям в домашних делах. Более высокую эмпатийность, чем обычно, проявил Саша С., рассказывая о своей помощи маме долго и выразительно. Он очень просил, чтобы его полностью обязательно выслушали. Были и дети, у которых уровень развития эмпатии не изменился. Влад М, Кирилл К и Паша Ш ничего не рассказывали и отвлекались. Попытки

включить их в беседу вопросами результатов не принесли.

Детям зачитывалась глава девятая, в которой Пятачок совершенно окружен водой». Большинство детей заинтересовались процессом заслушивания рассказа, но иногда отвлекались и оглядывались по сторонам.

Замерли в одной позе не только Заур К, Женя К., что свидетельствует хотя и о небольшом, но прогрессе в процессе развития эмпатии. Как и на предыдущем занятии, отвлекались Влад М, Алсу А, Кирилл К., разговаривая между собой. Этих детей так и не удалось включить в процесс восприятия произведения.

В беседе после прочтения произведения охотно принимали участие Алеша Т., Заур К., Женя К. О хороших поступках героев немного рассуждали и Саша С., Настя С. Остальных детей с трудом и ненадолго удавалось включить в разговор. Совершенно не воспринимали вопросы Влад М. И Паша Ш. При распределении ролей дети вели себя более спокойно и уверенно. Значимым событием был тот факт, что Женя К. уступил желаемую роль Вике Ж., что является еще одним показателем возросшей у него эмпатийности.

Бесконфликтное взаимодействие детей можно определить еще и тем, что они уже, исходя из прежнего опыта театрализованных игр, знали, что у всех будет возможность попробовали себя в качестве актера.

Распределение ролей происходило тем же приемом, что и на предыдущих занятиях – обращением к детям: «Кто хочет помочь Пятачку так же, как помог ему Винни Пух? (Кристофер Робин? Сова?). Таким образом, наряду с игровым мотивом в данной деятельности детей присутствует и общественный мотив (помощь во благо другого).

1. В театрализованной игре я Пятачка посадила на импровизированное дерево, читая его реплики. Дети же играли тех героев, которые помогают и спасают поросенка от наводнения. Таким образом, в процессе игры дети вживались в роли героев, которые стремились спасти пятачка от наводнения

и неминуемой гибели. Наряду с игровым вводился и общественный мотив в игре – спасти Пятачка.

У многих детей была слабая выразительность речи (Кирилл К, Паша Ш., Влад М, Настя С., Алсу А. Вика Ж.). По отношению к этим детям использовался тот же прием, что и на предыдущих занятиях – обращение к ребенку: «Представь, что ты очень сильно любишь Пятачка, боишься, что он пропадет и очень хочешь его спасти. Скажи свои слова с тревогой». Прием был результативен, но не для всех. Так, улучшили свою интонацию Настя С., Кирилл Щ., и Кирилл К.

2. Детей ориентировали на совершение поступков помощи в жизни, чтобы они со всеми дружили так же сильно, как и звери друг другу.

#### Занятие 4.

1. Как обычно, о помощи маме и папе рассказывали Заур К., Алеша Т., Женя К. К этим детям присоединился и Саша С., который уже во второй раз чрезмерно долго рассказывал про свою помощь родителям. Пришлось его тактично прервать для того, чтобы успели рассказать о себе и другие дети. С помощью нескольких дополнительных вопросов на недолгое время в беседу включились Вика Ж., Настя С., Кирилл Щ. И Кирилл К. Никак не удавалось включить в беседу Владу М., Алсу А., Пашу Ш.

2. Детям зачитывалась «глава десятая, в которой Иа стоят дом на веселой опушке». При чтении произведения положительным изменением было то, что к нему иногда прислушивался Кирилл К., разговаривая реже. Как и раньше, внимательными были Заур К, Алеша Т, Женя К., Настя С. Саша С. даже сделал замечание Владу М., который, разговаривая, мешал слушать рассказ. По-прежнему без изменений в развитии эмпатии оставались Паша Ш., Влад М., Алсу А, Вика Ж.

3. В беседе по поводу произведения кроме высоко эмпатийных детей принимали участие Саша С., Женя К. и Настя С. Их ответы были не столь глубоки, как у Заура К. и Алеши Т, которые проникали в мотивы героев, но

дети тоже пытались рассуждать. Так, например, при ответе на вопрос «Почему Кристофер Робин и Винни Пух решили построить дом Иа, а не грелись в своем доме в тепле» Заур К. ответил, что «друзья друг другу помогают», а Настя – потому что «им хотелось с ним поиграть, и они стали строить». Как и прежде, в беседе не участвовали Влад М., Алсу А., Паша Ш. Попытки активизировать детей вопросами не привели к положительному результату. Распределение ролей проходило достаточно спокойно, без конфликтов и споров.

4. В игре интонационно выразительны были Саша С., Женя К, Заур К, Алеша Т. При обучении выразительности других детей кроме обращения к детям с предложением представить свою заботу о героях использовался и положительный пример тех детей, у которых лучше получается передавать интонацией чувства героев (Алеша Т., Женя К., Заур К.). Положительный результат принес прием положительного примера при работе с Настей С. Она стала говорить громче и чаще менять интонацию и тембр голоса.

5. После игры детям также давалась установка на реализацию идеи помощи в жизни.

#### Занятие 5.

При вводной беседе о хороших поступках рассказывали дети с высоким и средним уровнем развития эмпатии (Заур К., Женя К., Кирилл Щ., Саша С., Алеша Т., Настя С.), что являлось некоторым достижением в нашей работе. Неожиданным положительным изменением в процессе развития эмпатии у детей стал рассказ Кирилла К. о том, как он помогал папе выбирать маме подарок. Таким образом, можно сказать, что уже становятся видны некоторые тенденции к повышению уровня эмпатии у детей экспериментальной группы.

1. Детям зачитывалась «глава шестнадцатая, в которой Пятачок совершает великий подвиг». При чтении главы внимательно слушали произведение те же дети: Заур К., Алеша Т. замерли в одной позе, Влад М.,

Алсу А., Паша Ш. отвлекались и разговаривали. Большая же часть детей слушала, иногда переключая внимание с сюжета произведения друг на друга.

Новшеством было то, что прислушиваться к читаемому стал Кирилл К., он заинтересовывался сюжетом.

2. При распределении ролей Кирилл К. был конфликтен. Это, возможно, связано с его низкой эмпатийностью и возросшим желанием сыграть роль. К нему применился тот же прием, что и раньше: ему предоставлялась возможность назначить на роль Винни Пуха кого-то из детей, которые очень сильно хотят ее сыграть. Прием принес позитивный результат. Ребенок пренебрег своими интересами и назначил на эту роль Вику Ж.

3. В процессе проведения игры было видно, как немного улучшилась интонация Насти С. Более обычного старался Кирилл К. Выразительно исполняли роли Женя К, Заур К., Саша С., Алеша Т. К тем, кто небрежно играл (Паша Ш., Вика Ж., Алсу А., Кирил Щ.), применялись приемы обращения взрослого и положительный пример более успешных детей. Больше всего положительный пример оказал влияние на Настю С.

4. Установка на реализацию идеи помощи и содействие в жизни.

Занятие 6.

1. В предварительной беседе Кирилл К. еще раз рассказал о том, как он помог папе выбрать маме подарок. Очевидно, это было сделано из желания получить положительную оценку и от нехватки опыта содействия и помощи другим людям.

Как всегда, активны были Заур К., Алеша Т. Саша С. опять чрезмерно долго рассказывал о своей помощи маме, не давая возможность высказаться другим. К нему было сделано следующее обращение: «Саша, посмотри, кто еще хочет рассказать о поступке? Кого бы ты хотел послушать?». Таким образом, ребенок был переориентирован с себя на других людей, что тоже является немаловажным фактором при развитии эмпатии.

2. Детям зачитывалась «глава семнадцатая, в которой Иа находит совешник, и Сова переезжает». При чтении произведения внимательно слушали и замерли в одной позе рассказ Алеша Т, Заур К., Женя К. Не поддавались никаким педагогическим воздействиям Влад М., Паша Ш., Алсу А. Остальные проявили средний уровень эмоциональной отзывчивости на литературное произведение.

3. После прочтения произведения дети стали быстро «занимать» роли, немного конфликтуя между собой. Конфликт попытался решить Женя К., предложив детям (Кириллу Щ. И Вике Ж.) разные роли. Конфликт разрешился благополучно, когда я предложила детям сыграть одну и ту же роль по очереди. Таким образом, наблюдая в течение трех недель за поведением Жени, можно сказать, что уровень его эмпатии приближается к высокому.

4. Театрализованная игра проигрывалась всего два раза, так было большее, чем обычно количество действующих лиц. Заур К., Алеша Т, Женя К., Саша С. уже освоили театрализованную игру и выразительно повторяли реплики героев. Настя С. тоже стремилась хорошо сыграть свою роль, но добивалась меньшего результата. Никак не удавалось найти подход к Владу М., Паше Ш., Алсу А. Саша С. исправлял невыразительность Влада М. Этот факт говорит о том, что для Саши все более значимо становится проникновение в чувства героя.

5. Установка на реализацию содействия в жизни.

Занятие 7.

1. О хороших поступках рассказывали Заур К., Женя К., Саша С., Кирилл К. В этот раз о своей помощи младшему брату рассказал Кирилл Щ. и Настя С., что тоже, несомненно, является прогрессом. Алеша Т., Вика Ж. ничего не рассказывали, но слушали рассказы других с интересом, то есть были включены в беседу тоже. Таким образом, к седьмой серии формирующего эксперимента удалось заинтересовать в помощи другим

людям. Несмотря на то, что это еще не является показателем хорошо развитой у детей эмпатии, но данный факт можно считать достижением.

2. Детям зачитывалась «глава тринадцатая, в которой выясняется, что Тигры не лазают по деревьям». Внимательно слушали произведение, замерев в одной позе, Заур К., Саша С., Женя К. Также внимание на восприятие произведения было направлено у Алеши Т., Вики Ж., Насти С., Кирилла К., Кирилла Щ., но эти дети иногда отвлекались по сторонам. Никак не удавалось собрать внимание Влада М., Паши Ш., Алсу А.

3. В беседе после прочтения произведения активно принимали участие Заур К., Женя К. По характеру высказываний можно было судить о том, что эти дети понимают смысл взаимопомощи, проникают в причины возникших у героя чувств. (Заур К.: «Звери спасают Пятачка, потому что он их друг, а друзей надо спасать»). Кирилл Щ., Настя С., Саша С., Алеша Т., рассуждая о поступках героев, не были столь глубоки, но все же и не оставались к ним равнодушны (Настя С.: Пятачка спасают потому, что он забрался на дерево»). Таким образом, очевиден некоторый прогресс: к седьмой серии эксперимента уже больше половины детей начинают рассуждать о необходимости помогать друг другу.

4. Детей учили выразительно говорить реплики своих героев приемами обращения и положительного примера более интонационно-выразительных детей. Женя К., Заур К., Алеша Т. показывали своей игрой пример Паше Ш., Владу М., Кириллу К., Кириллу Щ., Насте С. По изменениям в данной деятельности детей можно судить, что прием был результативен для Насти С., Кирилла К. и Кирилла Щ.

5. Детям давалась установка на реализацию идеи помощи в жизни и последующий рассказ об этом на занятии.

#### Занятие 8.

1. При вводной беседе о своих поступках рассказывал уже сложившийся круг детей: Заур К., Женя К., Настя С., Кирилл К., Саша С. Каждый из них

рассказывал о своих поступках в меру своей эмпатийности. Рассказы Заура К. И Жени К., Саши С. были более выразительные и долгие. Рассказы же других детей были короче, но интерес к теме был довольно высокий. К ребятам на этот раз присоединился и Кирилл Щ., проявляя более высокий уровень развития эмпатии. К сожалению, никакими приемами не удавалось включить в беседу Влада М., Алсу А., Пашу Ш.

2. Детям зачитывалась «глава четырнадцатая, в которой Винни Пух изобретает новую игру, и в нее включается Иа-иа». Алеша Т., Заур К. замерли в одной позе, а Настя С., Вика Ж., Кирилл К. слушали, отвлекаясь. К рассказу более обычного прислушивался Кирилл Щ. Он меньше отвлекался и даже сделал замечание Владу М., который часто разговаривал. По-прежнему вне педагогического воздействия оставались Алсу А., Паша Ш., Влад М.

3. В беседе после прочтения произведения принимал участие сложившийся круг детей (Заур К., Саша С., Настя С., Алеша Т.). Более активно, чем обычно, принялся рассуждать о поступке Винни Пуха Кирилл Щ. Каждый рассуждал в меру своей возможности проникать в чувства другого человека.

1. В театрализованной игре для развития эмпатии использовались прежние приемы: обращение к ребенку о положительный пример взрослого и более успешных детей. Было заметно, как улучшилась интонационная выразительность у Кирилла К., Насти С., Саши С. Более обычного старался Кирилл Щ. Таким образом, очевидно, что после восьми серий экспериментов у отдельных детей экспериментальной группы улучшились театрализованные умения и возросла эмпатия.

## 2.3 Выявление динамики в уровне сформированности умения осуществлять взаимопомощь

После реализации педагогических условий, направленных на развитие эмпатии у детей 5-6 лет, был проведен контрольный срез. Его целью являлось определение эффективности проведенной работы с детьми 5-6 лет. Испытуемым были предложены такие же методики, материал и критерии оценки результатов как и на констатирующем этапе эксперимента.

Методика 1 «Изучение эмоционального поведения детей при восприятии художественного произведения» (С.Ю. Кошелева).

Цель – выявить динамику уровня эмпатийного поведения детей при восприятии художественного произведения.

Результаты исследования:

Таблица 5 – Уровень эмпатийного поведения детей при восприятии художественного произведения (контрольный срез)

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 4<br>(36%) | 5<br>(45%) | 2<br>(19%) |

Анализ. При чтении произведения Заур К., Женья К., Алеша Т. и Настя С. внимательно слушали экспериментатора, замерев в одной позе. У них наблюдалось вхождение в сюжет. Женья К. делал замечания Владу М. И Алсу А., которые разговаривали между собой и тем самым мешали слушать другим. Таким образом, достижением формирующего эксперимента можно назвать повышение уровня эмоциональной отзывчивости на произведение у Жени К. и Насти С.

Вика Ж., Паша Ш., Саша С., Кирилл Щ. слушали произведение, не отвлекаясь, не мешая другим, но их мимика не выражала эмоционального отношения к слышимому. Их эмоциональная отзывчивость осталась без изменений. Повысился уровень эмоциональной отзывчивости у Кирилла К. Он уже не отвлекался на разговоры с другими детьми.

Влад М. И Алсу А. проявили низкий уровень эмоциональной

отзывчивости так как отвлекались и мешали восприятию произведения другими детьми.

Методика 2. «Изучение проявлений помощи (сочувствия) другому человеку» (С.Ю. Мещерякова).

Цель – выявить динамику уровня степени готовности ребенка помочь другому человеку.

Результаты исследования:

Таблица 6 – Уровень степени готовности ребенка помочь другому человеку (контрольный срез)

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 5<br>(45%) | 5<br>(45%) | 1<br>(10%) |

Анализ. Алеша Т., Заур., Настя С., Кирилл Ц., Женя К. сразу согласились помочь малышам и раскрашивали им по несколько рисунков. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента прогресс наблюдался у Жени К., у которого уровень проявления содействия возрос от среднего до высокого.

Средний уровень развития проявлений содействия проявили, как и при проведении констатирующего эксперимента, Алсу А., Вика Ж., Саша С., Паша Ш. Они раскраивали рисунки себе, а потом уже малышам. К среднему уровню также мы отнесли Кирилла К., который в ходе проведения методики при констатирующем эксперименте раскрасил картинку только себе, а в ходе контрольного – не только себе, но и одну – малышам.

Неизменно низким остался уровень содействия у Влада М. Он опять отказался раскрашивать и предпочел игру.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента по методике 2 видно, что у одного ребенка уровень содействия возрос со среднего до высокого (Женя К.), и у одного (Кирилл К.) – с низкого до среднего.

Методика 3. «Изучение эмоциональных проявлений детей при

восприятии сюжетных картинок» (Т.П. Гаврилова).

Цель – выявить динамику уровня развития эмоциональной отзывчивости детей на неблагополучие героев сюжетных картинок.

Результаты исследования:

Таблица 7 – Уровень развития эмоциональной отзывчивости детей на неблагополучие героев сюжетных картинок (контрольный срез)

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 4<br>(36%) | 6<br>(54%) | 1<br>(10%) |

Анализ. Алеша Т., Заур К. и Женя К. описывали картинки, предполагая причину неблагополучия. Алеша Т. и Заур К., увидев картинки, заинтересовались ими, взяли посмотреть. К ним присоединились Женя К. и Настя С. Отвечая на наши вопросы о самочувствии героев, дети проникали в чувства героев и объясняли, почему тот или иной герой испытывает те или иные чувства.

Алсу А., Вика Ж., Кирилл Щ., Паша Ш., Саша С. описывали картинки только по просьбе и не выражали к ним личного интереса. Паша Ш., Вика Ж., рассказали по картинкам, спросили: «Можно нам теперь играть?». Достижением можно считать повышение эмоциональных проявлений Кирилла К. Описывая картинки, он попытался проникнуть в причины чувств, хотя и не совсем удачно. («Мальчику больно, потому что он сидит») Но важен сам факт попытки.

Не удалось повысить эмоциональные проявления Влада М. Он отказался вообще рассматривать картинки.

По результатам контрольного эксперимента всех детей можно условно отнести к следующим уровням развития эмпатии:

– к высокому уровню развития эмпатии мы условно отнесли 4 ребенка (36%);

– к среднему уровню развития эмпатии мы условно отнесли 6 детей (54%);

– к низкому уровню развития эмпатии мы условно отнесли 1 ребенка (10%).

Данные представлены в таблице 8 и приложении Б.

Таблица 8 – Уровень развития эмпатии у детей 5-6 лет (контрольный этап)

| Количество детей | ВУ         | СУ         | НУ         |
|------------------|------------|------------|------------|
| 11<br>(100%)     | 4<br>(36%) | 6<br>(54%) | 1<br>(10%) |

Динамика развития эмпатии у детей 5-6 лет представлена в таблице 9.

Таблица 9 – Динамика уровня развития эмпатии у детей 5-6 лет

|                     | ВУ         | СУ         | НУ         |
|---------------------|------------|------------|------------|
| Констатирующий этап | 2<br>(19%) | 6<br>(54%) | 3<br>(27%) |
| Контрольный этап    | 4<br>(36%) | 6<br>(54%) | 1<br>(10%) |

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод о том, что:

- у 4 детей 5-6 лет (36%) после занятий с театрализованными играми повысился уровень развития эмпатии;
- разработанная серия занятий действительно способствует развитию эмпатии у детей 5-6 лет;
- использовать театрализованную игру как средство развития эмпатии детей 5-6 лет эффективно и результативно.

## **Заключение**

Проблема развития эмпатии является очень актуальной на сегодняшний день. Развивая эмпатию, педагог осуществляет воспитание гуманных чувств, которой является важным в современной науке.

Мы рассмотрели разные точки зрения на сущность эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в трудах таких ученых как К. Роджерс, К.Г. Юнг, А.В. Запорожец, Т.А. Репина, Т.П. Гаврилова, В.А. Петровский. О развитии эмпатии посредством искусства говорили такие педагоги как Б.М. Теплов, В.А. Сухомлинский. Нами также была изучена психолого-педагогические исследования М. Маханевой, Н. Сорокиной, Р.И. Жуковской, Л.В. Артемовой по проблеме развития театрализованных игр дошкольников.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство детей 5-6 лет имеют средний и низкий уровни развития эмпатии.

Мы предположили, что процесс развития эмпатии у детей 5-6 лет будет протекать эффективно, если в условиях дошкольной образовательной организации реализовать следующие педагогические условия: организация серии занятий, направленных на развитие у детей восприятия, способности понимать чувства другого; использование на занятиях театрализованных игр, в основе сюжета которых лежат художественные произведения; структурирование занятий с позиции подчинения единому сюжету и особенностям построения и проведения.

Нами была разработана серия занятий по развитию эмпатии у детей 5-6 лет посредством театрализованной игры. На занятиях детей обучали эмоциональной выразительности в движениях и словах. При обучении использовались приемы положительного примера более успешных детей и воспитателя, а также обращение к ребенку с просьбой представить себя на месте героя. Таким образом, дети упражнялись в понимании чувств героя, у них развивалась эмпатия.

Результаты контрольного среза подтвердили, что театрализованная игра является эффективным средством развития эмпатии у детей 5-6 лет: у 4 детей 5-6 лет (36%) после занятий с театрализованными играми повысился уровень развития эмпатии; разработанная серия занятий действительно способствует развитию эмпатии у детей 5-6 лет; использовать театрализованную игру как средство развития эмпатии детей 5-6 лет эффективно и результативно.

Результаты контрольного эксперимента показали, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

## Список используемой литературы

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л.В Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
2. Бех, И.Д. Сопереживание как детерминанта нравственного поведения личности [Текст] / И.Д. Бех. // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Всесоюзный симпозиум. – М. : Педагогика, 2009. – С. 12-16.
3. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 2010. – 186 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 2006. – 224 с
5. Гаврилова, Т.П. Сопереживание и сочувствие [Текст] / Т.П. Гаврилова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 26–35.
6. Ежкова, Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния [Текст] /Н.С. Ежкова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 156 с.
7. Ежкова, Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика [Текст] /Н.С.Ежкова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 119 с.
8. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. – М. : Педагогика, 2007. – 263 с.
9. Запорожец, А. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. Запорожец. – М: Просвещение, 1976. – 96с.
10. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [Текст] /А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – СПб. : Питер, 2013. – 214 с.

11. Запорожец, А.В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец, М.И. Лисина. – М., 1974. – 240 с.
12. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / А.В. Запорожец [и др.]. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
13. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребёнка в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : учебное пособие / Н.В. Иванова. – Череповец : ЧГУ, 2008. – 178 с.
14. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребёнка. Теория и практика [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 172 с.
15. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова, – М. : Академия, 2012. – 416 с.
16. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / А.Д. Кошелева. – М. : Просвещение, 2000. – 176 с.
17. Крупская, Н.К. О дошкольном воспитании [Текст] / Н.К. Крупская. – М. : просвещение, 1998. – 287 с.
18. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 486 с.
19. Леонтьев, А.Н. Психология игры [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2010. – 426 с.
20. Лысенко, Н.И. Источники возникновения и развития чувства симпатии у детей раннего возраста [Текст] : автореф. дис.. канд. пед. наук. / Н.И. Лысенко. – М., 1952. – 20 с.
21. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей [Текст] / А.С. Макаренко Избр. пед. соч. – М. : Слово, 2007. –Т2. – 486 с.
22. Маханева М.Д. Ребенок в детском саду сочувствие [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 8. – С. 26–35.
23. Менджерицкая, Ю.А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного

взаимодействия [Текст] / Ю.А. Менджерицкая. – Ростов-на-Дону, 1998. – 372 с.

24. Мещерякова, С.Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни [Текст] / С.Ю. Мещерякова // Мозг и поведение младенца; под ред. О.С. Адрианова. – М. : Институт психологии РАН, 1993. – 119 с.

25. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка [Текст] / Н. Ньюкомб. – СПб. : Питер, 2003. – 486 с.

26. Овчаренко, Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Овчаренко. – Волгоград, 2003. – 32 с.

27. Петровский, А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57-66.

28. Петровский, А.В. Общая психология [Текст] : Учебник / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1986. – 501 с.

29. Поздняков, А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России [Текст] : Учебное пособие / А.Н. Поздняков. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 143 с.

30. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие [Текст] : монография / М.А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.

31. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

32. Репина, Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / Т.А. Репина // Вопросы психологии. – 1999. – Вып. 5. – С. 62-63.

33. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. М. : Просвещение, 1984. – 464с.

34. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.И. Сорокина. – М. : Логос, 2011. – 106 с.

35. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир [Текст] / Е.В. Субботский. – М. : Просвещение, 2001. – 186 с.
36. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1969. – 270 с.
37. Теплов, Б.М. Развитие музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. – М. : Наука, 1973. – 355 с.
38. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова. – М. : Просвещение, 1973. – 372 с.
39. Щетинина, В.В. Диагностика опыта сотрудничества у детей 5-7 лет [Текст] / В.В. Щетинина, Е.В. Бабич. – Самара : Издательство СНЦ РАН, 2010. – 72 с.
40. Щетинина, В.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умения сотрудничать на занятии / В.В. Щетинина, Н.А. Трушина, И.С. Шестопалова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе : Выпуск 6. Часть II / Сост. О.В. Дыбина, О.А. Еник. – Тольятти : Форум, 2008. – 248 с.; С. 201-208.
41. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Б.Д. Эльконина; 4-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.
42. Юнг, К.Г. Психология характера [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб. : Питер, 2003. – 736 с.

## Приложение А

### Список детей

старшей группы МБУ детского сада № 52 «Золотой улей»

г.о. Тольятти

| №  | Имя Ф. ребенка | Возраст       |
|----|----------------|---------------|
| 1  | Алсу А.        | 6 лет 1 мес.  |
| 2  | Вика Ж.        | 5 лет 5 мес.  |
| 3  | Кирилл К.      | 5 лет 7 мес.  |
| 4  | Женя К.        | 5 лет 11 мес. |
| 5  | Заур К.        | 6 лет 2 мес.  |
| 6  | Влад М.        | 5 лет 6 мес.  |
| 7  | Саша С.        | 5 лет 8 мес.  |
| 8  | Настя С.       | 5 лет 5 мес.  |
| 9  | Алеша Т.       | 6 лет 2 мес.  |
| 10 | Паша Ш.        | 5 лет 8 мес.  |
| 11 | Кирилл Щ.      | 5 лет 6 мес.  |