

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Інститут педагогіки, психології і мистецтв

Кафедра психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: Психологічні особливості розвитку емпатії у дітей старшого
дошкільного віку

Студентки 2 курсу СГПС групи

Галузі знань 0301 Соціально-політичні науки

Спеціальності 7.03010201 “Психологія”
(Перепідготовка спеціаліст)

Янюк Лідії Анатоліївни

Науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент

Шульга Галина Борисівна

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2016 рік

ВСТУП

Соціально-економічні і політичні процеси, що відбуваються в Україні, зумовили зміни в моральній атмосфері суспільства. Утвердження демократичних норм суспільного життя висуває нові вимоги до духовного розвитку дитини, її підготовки до життя.

Моральне виховання – одне з найважливіших завдань, які ставить перед психологічною і педагогічною наукою суспільна практика. Поряд з громадськістю, активним творчим відношенням до дійсності необхідною моральною якістю людини нового суспільства являється дієве гуманне відношення до людей. Це є значущим, оскільки розвиток особистості, здатної до співчуття, співпереживання, сприйняття емоційних проявів інших людей, забезпечує успішну її адаптацію в сучасному соціокультурному просторі [1, с. 105].

У структурі морального розвитку особистості важливе значення відіграє емпатія. Одне з найбільш важких і складних завдань виховання – навчити дитину “бачити і відчувати людей”. Уміння співпереживати близьким і чужим позначається терміном “емпатія”. Розвиток емпатії являє собою невід’ємну частину формування особистості, виховання у індивіда культури міжособистісних відносин і здатності керувати своїми почуттями, переживаннями [65, с. 9].

Теоретичні основи формування емпатії засновані на ідеях М. Й. Боришевського, Л. П. Виговської, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, С. Д. Максименко, Л. Б. Мерфі, Ф. Олпорта, В. А. Сухомлинського, І. М. Юсупова та інших.

Значний внесок в розвиток сучасних досліджень емпатії у дітей дошкільного віку зробили такі психологи як Г. А. Урунтаєва, В. А. Лабунська, Є. І. Рогов, Є. Р. Овчаренко, О. Камінська, В. Білопола, Т. Гончаренко та інші.

Більшість досліджень переконливо доводять, що старший дошкільний вік не тільки є сензитивним для емоційного розвитку особистості дитини, але є дуже важливим етапом у соціальному розвитку дитини, у розвитку всіх психічних процесів, морального розвитку. Накоплюючи досвід спілкування, дитина до шести років вже чітко осмислює себе та іншого як суб'єктів переживання та спілкування, вміє діяти осмислено на користь інших людей [1, с. 100]. Формування мотивації впливає на виникнення таких пізнавальних явищ, як узагальнення, передбачення, що в свою чергу сприяє розвитку у дітей емоційного відгуку [15, с. 58].

Вивчення проблеми формування емпатії дає можливість проникнути в її психологічну природу, глибше зрозуміти її функцію в поведінці, її роль в моральному розвитку дитини, а, як наслідок, в формуванні її особистості. Знання особливостей розвитку емоційної сфери дітей, механізмів становлення моральних мотивів буде сприяти науково обґрунтованому процесу виховання молодого покоління. Це і зумовлює **актуальність теми дослідження**.

Мета дослідження – дослідити і теоретично обґрунтувати психологічні особливості емпатії у дітей старшого дошкільного віку, підібрати ефективні методи її розвитку.

Задачі дослідження:

1. Вивчити філософську, психолого-педагогічну літературу про сутність поняття “емпатія”.
2. Проаналізувати особливості розвитку емпатії у дітей дошкільного віку та значення сюжетно-рольової гри в цьому процесі.
3. Провести діагностику з визначення рівня розвитку емпатії у старших дошкільників.
4. Розробити й апробувати комплекс сюжетно-рольових ігор, що забезпечують підвищення рівня розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі.

Предмет дослідження – процес розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку.

У ході вирішення задач дослідження використовувались наступні групи **методів та методик дослідження**:

1. Група теоретичних методів: теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми.

2. Група емпіричних методів:

- ✓ спостереження за дітьми під час спільної діяльності;
- ✓ метод бесіди та інтерв'ю під час проведення всіх методик дослідження;
- ✓ експеримент;
- ✓ комплекс сюжетно-рольових ігор для підвищення рівня емпатії;
- ✓ якісний і кількісний аналіз результатів діагностичних методик – ранжування даних та значення середнього арифметичного по рівням розвитку емпатії.

3. Методики дослідження:

- ✓ для визначення емоційного компоненту емпатії використовувалась діагностична методика Г. А. Урунтаєвой, Ю. А. Афонькіної “Розуміння емоційних станів” [74];
- ✓ когнітивного компоненту – методика Ю. А. Афонькіної “Вивчення емоційного ставлення до моральних норм” [75];
- ✓ для визначення психологічного клімату в родині дітей використовували проєктивну методику “Кінетичний малюнок сім'ї” (Додаток Д);
- ✓ для аналізу домінуючої емпатії – методика Н. Батюк “Незакінчені розповіді” [4];
- ✓ графічна методика “Кактус” М. А. Панфілової для виявлення стану емоційної сфери дитини, наявності агресії, її спрямованості та інтенсивності (Додаток Ж).

Експериментальна база дослідження: Дошкільний навчальний заклад №39 “Теремок” м. Вінниці. Обсяг вибірки складає 30 дітей віком 6 років (11 – дівчаток і 19 – хлопчиків).

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Основні напрями досліджень емпатії в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

Багато з феноменів, що розглядаються психолого-педагогічними науками, мають певну передісторію вивчення в різних галузях філософського знання. Аналогічним чином справа йде з поняттям “емпатія”. Історія вивчення емпатії бере початок в кінці XIX ст. в таких філософських дисциплінах, як етика і естетика. У різних етичних і естетичних навчаннях описуються особливості людини, що відображають специфіку її відносин з оточуючими і сприяють розумінню і пізнанню інших людей. Ці теорії поклали початок дослідженням феномена емпатії в психології. Першим ввів термін “емпатія” у психологічну науку Е. Тітченер. Згідно психологічному словнику (1990), емпатія – це досягнення емоційного стану, проникнення в відчуття, переживання іншого. Дане визначення не дає повного уявлення про складність і багатогранність емпатії, як психічного явища. Існуючі трактування феномена емпатії відбивають різноманіття напрямків у дослідженні цього явища.

По-перше, емпатія визначається як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань сприймаючої людини (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Є. І. Рогов, А. П. Волков, Т. П. Гаврилова та ін.). При такому підході до емпатії підкреслюється її динамічний, процесуальний і фазовий характер. Західні психологи: Т. Баррет-Леннард, В. Айкес та ін. виділяють три послідовні фази, властиві емпатії як психічному процесу:

1. Сприймання і резонанс слухача, етап емпатичного розуміння, під час якого суб'єкт робить точні висновки щодо думок і почуттів іншої людини.

2. Етап емпатичної комунікації, під час якого суб'єкт висловлює свої судження з приводу переживань іншого.

3. Етап емпатичної комунікації, під час якої емпатичне розуміння перевіряється і розвивається в діалогічному ключі взаєморозуміння.

По-друге, емпатія розглядається як психічна емпатична реакція у відповідь на стимул [25]. Існує кілька видів емпатичних реакцій, які складають дві великі групи:

- 1) Емпатичні реакції у відповідь на поведінку групи;
- 2) Емпатичні реакції на адресу конкретної особистості.

По-третє, емпатія визначається як здатність або властивість особистості, що має складну афективно-когнітивно-поведінкову природу (Р. Даймонд, С. Маркус, Д. Майерс, С. А. Козлова, І. П. Петровський, Л. В. Стрелкова та ін.). Дана здатність розкривається в умінні давати опосередковану емоційну відповідь на переживання іншого, яка включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії.

В психологічній літературі неодноразово зазначалось, що переживання іншого можуть викликати не лише гуманний відгук. Людина в деяких ситуаціях уникає співчуття, ухиляється від допомоги, якщо емпатійні переживання надто важкі для нього (Т. Рібо, У. МакДаугал, Ф. Олпорт). Сучасні автори виділяють дві можливі форми емпатійного переживання: егоїстичну і гуманістичну (С. Є. Аш, Є. Стотленд) [32].

Якщо поглянути в американські і європейські психологічні словники, то різноманітність трактувань терміну “емпатія” може зрівнятися лише з різноманітністю формулювання терміна “симпатії”. Для багатьох психологічних шкіл ці поняття або ідентичні, або повторюють один одного.

Дані, отримані дослідниками емпатії, дають підставу вважати, що емпатія здійснюється в різноманітних формах – в елементарних (рефлекторних) та в більш складних і до найвищих інтелектуальних форм. Кожній людині притаманний весь репертуар можливих емпатійних реакцій і переживань, але перевага тих чи інших залежить від ряду факторів (змісту

емпатійної ситуації, складу особистості індивіда, специфіки його емоційної сфери).

Проаналізувавши існуючі визначення поняття “емпатія”, ми розглядаємо емпатію як соціально-психологічну властивість особистості, що представляє сукупність соціально-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких дана властивість розкривається як об'єкту, так і суб'єкту емпатії. У ряд таких здібностей входять: здатність емоційно реагувати на переживання іншого, здатність розпізнавати емоційний стан іншого і подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого, здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини.

Таким чином, емпатія – складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини.

Багатозначність розгляду емпатії дослідниками дає підставу виділити в структурі емпатії наступні компоненти:

1. Емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншого. Характеризується як пасивне співчуття, форма співучасті в емоційному стані партнера, за яким немає дієвого початку (я бачу, що йому погано).

2. Когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого. Характеризується сприйманням і розумінням внутрішнього світу іншої людини, проявом співчуття (мені шкода його, мені небайдуже, що йому погано).

3. Поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини; допомагаюча поведінка у відповідь на переживання іншого. Характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги (я допоможу, я постараюся допомогти).

Так, з когнітивною емпатією ми зустрічаємося в тих випадках, коли в процес спілкування включені інтелектуальні компоненти, і ми намагаємося

співпереживати партнеру, порівнюючи його поведінку зі своєю або знаходячи аналогічні ситуації у своєму минулому житті. Емоційна емпатія заснована на наслідуванні почуттів і реакцій співрозмовника. Якщо когнітивна і емоційна емпатія можлива при будь-яких типах відносин, то поведінкова, дієва емпатія зазвичай характерна для відносин з близькими людьми. При цьому ми не тільки мислимо (сприймаємо, розуміємо), не тільки відчуваємо (співпереживаємо), але й діємо (допомагаємо справою) [22].

Існують різні критерії виділення видів і форм емпатії, наприклад:

- 1) генезис емпатії (на основі цього критерію виділяють глобальну, егоцентричну і просоціальну емпатію);
- 2) диспозиційність емпатії (особистісна і ситуативна емпатія);
- 3) рівень розвитку емпатії (елементарно-рефлекторні та особистісні форми емпатії).

Такий критерій визначення форм емпатії, як напрям емпатичних переживань, пов'язаний із загальною спрямованістю особистості та її ціннісними орієнтаціями. Згідно з цим критерієм, емпатія ділиться на співчуття і співпереживання [23].

У сучасній психології вже не заперечується той факт, що емпатія може бути спрямована як на самого себе, так і на іншу людину. Форму емпатії, спрямовану на себе, позначають як співпереживання, відчуття дискомфорту або дистрес. Вона виникає в ситуації, коли сприйняття стану партнера викликає напругу і фрустрацію власних міжособистісних потреб суб'єкта емпатії, і він опиняється емоційно вразливим. При цьому індивід відчуває подібні з об'єктом емпатії переживання, але вони звернені на себе.

Форму емпатії, спрямовану на іншого, позначають як співчуття, співчуття або емпатична турбота. У співчутті відбивається переживання індивідом неблагополуччя іншого як таке безвідносно до власного благополуччя. Воно виникає в ситуації, коли сприймається стан партнера і

актуалізує моральні спонукання на його користь, що викликає потребу допомогти йому.

Вид, форма прояву емпатії обумовлені ціннісними орієнтаціями, системою відносин та особливостями світогляду особистості [23].

Загальнонаукові підходи до процесу розвитку емпатії дозволяють виділити специфіку її розвитку в онтогенезі.

Співпереживання – стан, який виражається в переживанні чого-небудь разом з іншими, у поділі чийхось переживань [20]. За твердженням В. В. Абраменкової, розвинена здатність до переживання включає в себе весь діапазон цього стану: по-перше, це співчуття (жалість, збуджене нещастям іншої людини) і співчуття (чуйне, співчутливе ставлення до переживань, нещасть іншого), по-друге, це співрадість переживань (почуттям задоволення радістю і успіхам іншого).

1.2. Особливості розвитку емпатії у дітей дошкільного віку

Проблема емпатії дуже важлива як в психологічному, так і в педагогічному аспектах. Проникнення в природу емпатії дасть змогу підійти до складної проблеми взаємозв'язку складу особистості та емоційної сфери людини, полегшить вивчення формування особистості дитини, виникнення моральних почуттів та їх ролі в поведінці [78].

Ще не народившись, дитина живе в колі материнських емоцій, що дуже важливо для її розвитку. Це знали ще в давньому Китаї. Майбутню матір наставляли, щоб вона не відчувала страху, не гнівалась, не сумувала, перебувала в ясному та спокійному стані. Все це називалось вихованням плоду.

Новонароджений починає розрізняти радість пізніше, ніж емоції страху чи гніву. Однак посмішка немовляти до чотирьох місяців ще не означає відповідної реакції на радість дорослого. Дослідники розвитку усмішки та

сміху у дітей прийшли до висновку, що посмішка закладена людському немовляті як програма, яка забезпечує йому зв'язок з матір'ю та контакт з іншими людьми. Щось подібне до посмішки з'являється в перші години життя, але формується вона до кінця третьої неділі після народження [68].

До кінця першого – початку другого місяця життя немовлята проявляють радість не тільки посмішкою, але і цілим комплексом рухів, який в психології називається комплексом пожвавлення. Діти посміхаються дорослому не у відповідь на його посмішку: вони посміхаються і байдужому, і навіть погрожуючому обличчю дорослого. Дослідження показали, що посмішкою, комплексом пожвавлення дитина не тільки спілкується з дорослим, але й активно повертає його до спілкування [67].

“Між спілкуванням і спільною життєдіяльністю дитини існує двохсторонній зв'язок. З однієї сторони, характер життєдіяльності виявляє потребу дитини в спілкуванні з дорослим і зміст останнього. З іншого боку, в спілкуванні з дорослим реалізуються всі потенціальні можливості дитини і досягається рух дитини вперед, зміна і розвиток її життєдіяльності” [64, с. 8].

Спілкування – початкова форма суто людської активності, в якій розвивається психіка дитини – пізнавальні чи емоційні процеси. В спілкуванні дитини з дорослим розвивається, соціалізується емпатійна здатність, яка в свою чергу полегшує спілкування дитини з дорослим.

Вважається, що первинні емпатійні реакції дитини на негативні стани матері – страх, тривогу, сум – можна виявити у віці 2–3 місяців. Вони проявляються в плачі, руховому збудженні, відмові від їжі. З розвитком зорового та слухового аналізаторів реакції дитини на дорослого стають більш інтенсивними і різноманітними.

До трьох років у дитини починає формуватись уявлення про себе та інших як об'єктах спілкування та суб'єктах переживання і спілкування (А. Валлон). З моменту виділення дитиною себе із ситуації спілкування починається формування особистісних форм емпатії. Особистісними формами емпатії ми будемо називати такий рівень розвитку емпатії, коли

емпатійні переживання в достатній мірі диференційовані, вибіркові, осмислені, незважаючи на часті випадки співчуття у дітей 2–3 років найчастіше воно носить амбівалентний характер [70].

Співпереживанню дитина вчиться з перших років життя через механізм наслідування. Наслідування здійснюється через копіювання поведінки і почуттів дорослого. Наприклад, малюк швидше поділиться іграшкою або солодощами з тим однолітком, якому у нього дорослий викликав співчуття [24].

Відтворення дій, вчинків, міміки, пантоміміки здійснюється на основі фізіологічних механізмів, а наслідування почуттів – на основі психологічних механізмів. Співпереживанню дитина з перших років життя вчиться через наслідування зовнішнім проявам цього стану людини і через наслідування вчинків, супутнім співпереживанню.

Вже у віці 2 – 3 роки діти здатні розпізнавати стани, що переживають інші. Численні спостереження та експериментальні дослідження А. В. Петровського і В. В. Абраменкової показують, що діти спочатку легше розпізнають емоції радості і гніву і важче – печалі і смутку. У більш старшому віці репертуар емоційних проявів стає все багатшим і дитина все тонше їх розрізняє. Завдяки здатності дітей до розпізнавання емоцій здійснюється афективна залученість в стан іншого. Вона може протікати шляхом зараження, в результаті якого емоційний стан однієї дитини безпосередньо передається іншим дітям.

Якщо в ранньому дитинстві дитина частіше була об'єктом почуттів з боку дорослого, то дошкільник перетворюється на суб'єкт емоційних відносин, сам, співпереживаючи іншим людям. Переживання тепер викликаються громадською санкцією, думкою дитячого суспільства. Якщо молодші дошкільнята дають оцінку вчинку з точки зору його безпосереднього значення для оточуючих людей (“Маленьких не можна ображати, а то вони можуть впасти”), то старші – узагальненню (“Маленьких

не можна ображати, тому що вони слабкіші. Їм треба допомагати, ми ж старші”).

За даними Борк у дітей 3–4 років спостерігаються випадки емоційного відгуку та альтруїзму, які передбачають вміння прийняти точку зору іншого, що нетипово для цього віку. Можливо таке вміння розвивається у маленьких дітей під впливом формування мотивацій на користь іншої людини.

Американська дослідниця Л. В. Мерфі вивчала емпатійні прояви дітей 3–4 років. Вона виявила, що діти цього віку більш за все співчують дитині, яка втратила матір, пухнастим курчатам і тваринам більше, ніж риbam і черепахам, а у випадку вибору більше співчують дітям, ніж тваринам.

Французький психолог А. Валлон звернув увагу на те нове, що з'являється в емоційній сфері дитини на третьому році життя. Цей період дуже важливий тому, що у дитини інтенсивно розвивається уявлення про себе як про істоту, яка спілкується і переживає. Дитина пізнає себе в дзеркалі, називає себе займенником “я”, хоче виділитись від дорослого, проявляє самостійність. Останнє часто приймає характер впертості: дитина настоює на своєму тим сильніше, чим менше дорослий відчуває, як необхідно дитині зробити по-своєму [41].

До п'яти років дитина досягає певної самостійності, чітко осмислює і власну автономію, і автономію іншого. Вихователі дитячих садків знають, що п'ятирічні діти здатні до гострих переживань заздрості, і до яскравих проявів співчуття. Причому, як заздрість, так і співпереживання проявляється в діях: якщо дитина заздрить, вона може пожалітись, якщо співпереживає, то може поділитись самим найдорожчим для себе, щоб розрадити.

П'ятирічна дитина вже здатна зрозуміти переживання інших людей, пов'язати їх з певними діями. Це допомагає їй засвоїти рольову гру, яка займає центральне місце в життєдіяльності дітей цього віку і має вирішальне значення для їх психічного розвитку.

“Гра виступає як реальна практика не лише зміни позицій при прийнятті на себе ролі, але і як практика відношень до партнера з точки зору

тієї ролі, яку виконує партнер”. В грі дитина вчиться координувати свої дії з діями однолітків відносно сюжету, брати до уваги позиції інших дітей, відноситись до партнера не так, як зазвичай [3].

Д. Б. Ельконін вказує на те, що в індивідуальній грі дитини з лялькою як єдиним партнером у неї немає необхідності в заміні позицій, в координації своєї точки зору з думкою інших людей. Тому індивідуальні дитячі ігри затверджують егоцентризм дитини і можуть стати серйозними перепонами для його спілкування з однолітками.

Дієвий характер переживань дошкільників, їх здатність уявити собі почуття інших людей, відтворити їх, вести діалог, взаємодіяти в рольовій ситуації, втілюються в дитячих драматизаціях. А. В. Запорожець спостерігав групу дошкільників. Одні діти були учасниками драматизації, інші – глядачами, але до кінця “вистави” кордони сцени і глядацького залу стерлись. Глядачі взяли активну участь у виставі. Оскільки діти інсценували казку, А. В. Запорожець прийшов до висновку, що сприйняття казки завжди активне, і дитина намагається приймати участь у казкових подіях [7].

Як показують дослідження дитячих психологів, почуття дітей до інших людей по мірі соціалізації інтелектуалізуються. З розвитком психіки дитини її здатність переживати за іншого переключається з фізичного збитку людини на її почуття, а потім – на всю життєву ситуацію. Поступово у дитини розвивається здатність переживати за іншого навіть без безпосереднього сприйняття проявів почуття іншого.

Незважаючи на те, що в дошкільному віці у дітей розвивається здатність стати в позицію іншої людини, емоційно відзиватись на те, чого вони не переживали самі, і все таки їх сприйняття переживань іншої людини ще обмежено рамками власного досвіду, колом спілкування. Психіка дошкільника централізована: його власне бачення світу в значній мірі ототожнюється зі всією реальністю.

Найбільш яскраві позитивні емоції дитина відчуває в ситуації порівняння себе з позитивним літературним героєм, активно йому

співпереживаючи. Ставлення до героя і визначає його оцінку малюком. У віці близько 4 років може спостерігатися розбіжність емоційного і морального ставлення до героя. Виникає оцінка героя на основі змісту його вчинків. Після 4 років з розвитком співпереживання і сприяння герою виникає моральна аргументація. Тепер діти вказують на суспільну значимість вчинків. Таким чином, дії в уявному плані допомагають дитині підійти до осмислення мотивів поведінки, а емоційне ставлення до героя починає відділятися від моральної оцінки його вчинків.

Симпатія у дошкільника стає більш дієвою, проявляючись як бажання допомогти, поспівчувати, поділитися. Симпатія і співчуття спонукають дитину до скоєння перших моральних вчинків. Далі 4 – 5 річна дитина виконує моральні норми, проявляючи почуття обов'язку, насамперед, по відношенню до тих, кому симпатизує і співчуває [24].

У сфері морально-цінних переживань у дитини складаються морально-цінні та морально-схвалені ставлення до інших людей. Так, у дитини формуються гуманістичні, альтруїстичні почуття і відносини, наприклад, увага до потреб та інтересів інших, здатність рахуватися з ними, співчуття до чужих бід і радощів. При цьому дитина не тільки, подібно до дзеркала “відображає” той чи інший стан іншого, але й відчуває нетотожні цьому стану емоції, наприклад, жалість у відповідь на його плач і гнів, спрямований на кривдника [1].

Питання, що стосуються взаємозв'язку емпатії з такими близькими по змісту поняттями як моральна свідомість, моральність, альтруїзм тощо, досліджувалися дуже ретельно. Ці питання успішно розглядалися Л. І. Божович, М. Й. Боришевським, А. А. Валантинасом, А. В. Соломатіною, Є. В. Субботським, Н. О. Шевченко, С. Г. Якобсон та іншими.

У роботах М. Й. Боришевського доводиться, що психічний розвиток особистості відбувається тільки на шляху власного саморуху особистості: “...однією з найважливіших умов зростання можливостей індивіда в створенні своєї особистості є самопізнання дитини, той її “шлях до себе”, на

якому відбувається відкриття свого “Я” та визначення своїх можливостей у власному життєвому виборі: процес безперервного самовизначення та самоствердження” [9, с. 20].

Л. І. Божович розглядала проблему морального розвитку дітей у її генезисі, виділяючи в кожному періоді свої особливості. Ще Л. С. Виготський говорив, що одним з новоутворень дошкільного віку є виникнення у дітей “зовнішньої етичної інстанції”. Л. І. Божович говорить про гіпотезу Д. Б. Ельконіна з приводу виникнення цих інстанцій. Оскільки дорослий є центром будь-якої ситуації, то він починає виступати для дитини в ролі зразка. На першому етапі виконання норм сприймається дітьми як обов’язкова умова для отримання схвалення, на другому етапі категорія “треба” узагальнюється, з’являється почуття, яке є моральним мотивом. Наприклад, дитина-дошкільник може відчувати почуття сорому та невдоволення собою, якщо вона погано поводить у якійсь ситуації [7].

Аналізуючи проблему формування моральних якостей особистості у молодшого школяра, Л. І. Божович відзначає, що формування стійкої моральної поведінки і виникнення відповідних якостей особистості протікає успішно лише в тому випадку, якщо вправа у певних формах поведінки здійснюється на фоні позитивного мотиву, а не є засобом насильства. “Моральні форми розвитку особистості неможливі шляхом насильства та примусу” [7].

Моральна свідомість дитини формується на рівні моральних почуттів. Моральні почуття входять до складу особливої групи вищих почуттів нарівні з інтелектуальними, естетичними та практичними. Моральними є почуття, в яких виявляється більш-менш стійке емоційне ставлення дитини до людей, діяльності, самої себе. Вони невід’ємні від моральних норм поведінки, оцінки відповідності або суперечності дій, вчинків, намірів людини цим нормам. Джерелом моральних почуттів є взаємини людей, їхня спільна діяльність. Моральні почуття являють собою один з видів мотивації соціальної

поведінки і діяльності, регулюють поведінку зростаючої особистості, позначаються на її оцінках і самооцінці.

Моральні почуття тісно пов'язані із формуванням у дітей чітких, зрозумілих, значущих для них етичних уявлень про добро і зло, права і обов'язки, красу і потворність, правду і неправду, віру, надію, любов, честь, відповідальність тощо. Оволодіння способами розв'язування різних моральних задач, опанування їхнього змісту потребує наявності в дитини значного запасу етичних знань, апробування нею цих знань на практиці.

Якщо у дошкільників не сформувалось належне уявлення про ту чи іншу етичну категорію або вони засвоїли її формально, то вимоги дорослих: “не бреші”, “не гнівайся”, “не бийся зі слабшими за тебе”, “не грубіянь” тощо не знаходять відгуку в їхній душі, залишають їх байдужими, що позбавляє змоги диференціювати зміст багатьох людських вчинків, передбачати їхні можливі наслідки.

Л. І. Божович вказує шлях формування моральних мотивів і співчуття: “Для співчуття необхідно стати на точку зору іншого, зрозуміти його переживання”. Вона нагадує, що ще М. О. Добролюбов казав, що не той чесний, хто може змусити себе поводитися чесно, а той, хто не може поводитися інакше. Іншими словами, морально моральним вважати ту людину, у якої виникає потреба діяти морально. Це — характеристика найвищого рівня моральності. Шлях виховання моральних мотивів: це виховання в колективі і через колектив, суспільно-корисна діяльність, особливим чином організована навчальна діяльність [24].

Значну роль у моральному розвитку О. В. Запорожець відводив емоційному передбаченню. Зіштовхуючись з різними невідомими ситуаціями, дитина, яка знаходиться на високому рівні інтелектуального та емоційного розвитку, намагається завчасно, в думках, програти різні лінії своєї поведінки, щоб уникнути помилкових вчинків [31].

У дошкільному дитинстві проявляється ставлення кооперативності — безпосереднього, дієво-практичного відгуку дитини у відповідь на

неблагополуччя однолітка або його потребу у сприянні. Дошкільник готовий поділитися чимось особисто для нього цінним з однолітком, мимоволі кинутися йому на допомогу, надати послугу, наприклад, піднести “будівельний матеріал” і т.д. Кооперативний характер сприяє об’єднанню дітей, взаєморозумінню, співпереживанню [24].

У дитини дошкільника активно формуються моральні уявлення про те, що добре і що погано, моральні оцінки власних дій і вчинків однолітків. Ідентифікація з однолітками розвиває у нього здатність ставити себе на місце інших, ставлячись до себе як би з боку і співвідносячи при цьому свою поведінку з моральними нормами.

Сприяюча поведінка свідчить про те, що дія з уявного плану переходить в реальний. Це відбувається тоді, коли дитина особливим чином організовує спільну діяльність з однолітком, здійснюючи дійове співчуття в ситуації його неблагополуччя і активне сприяння його радості, успіху [1]. Такі складні форми поведінки виникають до кінця дошкільного віку.

Хоча до 7–8 років у дитини достатньо розвинені пізнавальні позиції, емоції вже носять узагальнений і в певній мірі осмислений характер, проте сприйняття дитиною навколишнього світу ще достатньо централізовано. Дитині важко уявити собі переживання іншого, якщо вона не переживала їх сама, побачити себе в ситуаціях, в яких вона не могла приймати участь через свій малий досвід [37].

На початку молодшого шкільного віку дитина навчається брати до уваги точки зору інших людей, дивитись на себе зі сторони, осмислювати свої дії, співвідносити свою поведінку з її наслідками для інших.

До початку молодшого шкільного віку у дітей формується гуманістична та егоїстична форми емпатії. Щоб зрозуміти процес формування емпатійних переживань, потрібно звернутися до проблеми формування у дітей альтруїстичних та егоїстичних мотивацій [45].

На думку психологів, немає ніяких підстав вважати, що альтруїстичні та егоїстичні якості вроджені людині. В психології затвердилась точка зору

на розвиток альтруїзму та егоїзму як якостей, які формуються в процесі життєдіяльності людини в спілкуванні з іншими людьми, в результаті засвоєння певних цінностей.

В молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни в психічному розвитку дитини. У дитини розвивається рефлексія. На цьому етапі її сприйняття децентралізується. У неї розвиваються такі розумові дії, які дозволяють їй уявити себе на місці іншого, розуміти іншого, переживати за нього. Децентралізація сприяє розвитку просоціальної мотивації дитини, засвоєнню морального знання, осмисленої поведінки на користь інших людей [59].

До підліткового віку у дітей вже починають формуватися переконання, які мимовільно діють в якості збудників поведінки (Л. І. Божович, О. Конникова), складається колективна направленість (Л. І. Божович). За даними С. Шафера для підлітків характерно, що співчуття наштовхує їх до поведінки допомоги.

Відповідно до концепцій розвитку, на кожному віковому етапі в психіці дитини формуються нові функціональні утворення.

Якщо в дошкільному віці, коли дитина ще особливо залежна від дорослого, коли вона сприймає людей з точки зору свого обмеженого досвіду, її виховують в атмосфері великої цінності її “я” чи відверто прагматичної моралі, у неї може скластися егоїстична спрямованість як результат домінування егоїстичних мотивів [61].

Дієвість ранніх співчутливих реакцій у дітей говорить про те, що їм достатньо рано доступні альтруїстичні якості. Протягом всього дошкільного дитинства дитина вступає у все більш широкі зв'язки з людьми, у неї накоплюється досвід емпатійної взаємодії з ними. Завдяки спрямованій дії дорослих у дитини розвивається уявлення про цінність іншої людини формується можливість вплинути на її благополуччя.

У школяра коло спілкування значно розширюється, і він починає осмислювати себе не тільки по відношенню до кожного конкретного

однолітка, але й по відношенню до групи як спільності, тим більше, що шкільна дійсність потребує від нього участі в спільних справах, а дорослі – вчителі та вихователі – постійно орієнтують її на колективні норми [62].

В підлітковому віці засвоєння моральних норм робить більш стійким та осмисленим відношення дитини до іншої людини, незалежно від того, чи одноліток це чи дорослий. В цьому віці формується альтруїстична та колективна спрямованість.

Враховуючи уявлення про розвиток егоїстичних та альтруїстичних мотивів, які склалися в психології, ми виявили, що егоїстична емпатія більш характерна для молодших школярів, як більш безпосереднє переживання, яке віддзеркалює централізованість малих дітей на собі і своїх переживаннях. Співчуття, як більш складне, опосередковане моральним знанням переживання, розвивається пізніше і більш характерне для підліткового віку.

Якщо в структурі особистості домінує потреба в благополуччі іншого чи власному, то вона буде відбиватись в емпатійних переживаннях. Якщо мотиви “за себе” чи “за іншого” достатньо стійкі, то егоїстична чи гуманістична форма емпатії буде стійкою властивістю особистості [63].

Гуманістичні емпатійні переживання, на відміну від егоїстичних – узагальнені, осмислені переживання, які виявляються досвідом емоційно-моральних відношень і засвоєною моральною нормою. Егоїстичне емпатійне переживання також передбачає певний досвід, але моральне знання відділено від цього досвіду і не входить в структуру переживання. Співпереживаючи, дитина проходить школу емпатійної взаємодії з іншими людьми. Без цієї школи неможливий розвиток альтруїстичних мотивів ні гуманістичних переживань.

Отже, ми бачимо, що дошкільний вік дуже важливий для розвитку емпатії. Адже саме в цьому віці у дітей розвивається емоційний відгук та альтруїзм, які і формують емпатію. Ця проблема активно досліджувалась раніше, але залишається актуальною і до сьогодні. Проблеми морального виховання та розвитку емпатії мають бути головною турботою кожної

людини, насамперед батьків, та всієї спільноти. Окрім біологічного успадкування є феномен соціального успадкування (М. П. Дубінін). Сутність його в тому, що дитина ще на несвідомому рівні сприймає від своїх батьків, інших членів родини, усіх, хто її оточує в дитинстві, певний соціальний досвід: мову, моральні норми поведінки. Тому поведінка близьких, передусім батька й матері, дідуся і бабусі, старших братів і сестер, – основне джерело й запорука морального становлення особистості. На цьому етапі виховують не лише слова, а конкретні дії дорослих, докільця і навіть речі, предмети, з якими дитина стикається, якими щодень користується.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми дозволив нам виділити період старшого дошкільного віку, як найбільш сприятливий для розвитку емпатії. Дослідження психологів (Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, А. Н. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна та ін.) вказують, що даний вік є сензитивним для емоційного розвитку дитини, який проявляється в підвищеній чутливості, сприйнятливості дитини до емоційного світу людини; здатності оптимально, швидко опановувати моральні норми поведінки.

Знання закономірностей розвитку емпатії дітей старшого дошкільного віку дозволяє нам враховувати їх при побудові освітнього процесу і вибирати адекватні умови їх розвитку.

1.3. Роль дорослого в розвитку емоційних реакцій і їх усвідомлення дитиною дошкільного віку

Емоційний розвиток дошкільника пов'язаний перш за все з появою у нього нових інтересів, мотивів і потреб. Найважливішим зміною у мотиваційній сфері виступає виникнення громадських мотивів, вже не обумовлених досягненням вузькоособистих утилітарних цілей. Тому інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції і моральні почуття, які раніше були відсутні або спостерігалися в зародковому стані. До змін в

емоційній сфері призводить встановлення ієрархії мотивів. Виділення основного мотиву, якому підпорядкована ціла система інших, стимулює стійкі і глибокі переживання. Причому вони відносяться не до найближчих, миттєвих, а до досить віддалених результатів діяльності. Тобто емоційні переживання тепер викликаються не тим фактом, який безпосередньо сприймається, а глибоким внутрішнім змістом, який цей факт набуває в зв'язку з провідним мотивом діяльності дитини. Почуття втрачають ситуативність, стають більш глибокими за смисловим змістом, виникають у відповідь на передбачувані уявні обставини (П. М. Якобсон).

У дошкільника формується емоційне передбачення, яке змушує його переживати з приводу можливих результатів діяльності, передбачити реакцію інших людей на його вчинки. Тому роль емоцій в діяльності дитини істотно змінюється. Якщо раніше він виконував моральну норму, щоб заслужити позитивну оцінку, то тепер він її виконує, передбачаючи, як зрадіють оточуючі його вчинку.

Поступово дошкільник починає передбачати не тільки інтелектуальні, але й емоційні результати своєї діяльності. Саме в дошкільному віці дитина освоює вищі форми експресії – вираження почуттів за допомогою інтонації, міміки, пантоміміки, що допомагає йому зрозуміти переживання іншої людини, “відкрити” їх для себе.

Зміни в емоційній сфері пов'язані з розвитком не тільки мотиваційної, але і пізнавальної сфери особистості, самосвідомості. Включення мови в емоційні процеси забезпечує їх інтелектуалізацію, коли вони стають більш усвідомленими, узагальненими. Старший дошкільник починає управляти вираженням емоцій, впливаючи на себе за допомогою слова.

У дошкільному віці розвиток спілкування з дорослими і однолітками, поява форм колективної діяльності і, головним чином, сюжетно-рольової гри призводить до подальшого розвитку симпатії, співчуття, формуванню товариства. Інтенсивно розвиваються вищі почуття: моральні, естетичні, пізнавальні.

Джерелом гуманних почуттів виступають взаємини з близькими людьми. На попередніх етапах дитинства, проявляючи доброзичливість, увагу, турботу, любов, дорослий заклав потужний фундамент для становлення моральних почуттів.

Якщо в ранньому дитинстві дитина частіше була об'єктом почуттів з боку дорослого, то дошкільник перетворюється на суб'єкт емоційних відносин, сам співпереживаючи іншим людям. Практичне оволодіння нормами поведінки також є джерелом розвитку моральних почуттів [43].

Потужним чинником розвитку гуманних почуттів є і сюжетно-рольова гра. Рольові дії і взаємини допомагають дошкільнику зрозуміти іншого, врахувати його побажання, настрій, бажання. Коли діти переходять від простого відтворення дій і зовнішнього характеру взаємовідносин до передачі їх – вони вчаться розділяти переживання інших.

У трудовій діяльності, спрямованій на досягнення результату, корисного для оточуючих, виникають нові емоційні переживання: радість від загального успіху, співчуття зусиллям товаришів, задоволення від хорошого виконання своїх обов'язків, невдоволення від своєї поганої роботи.

На основі знайомства дітей з працею дорослих формується любов і повага до неї. А позитивне ставлення до праці дошкільнята переносять і на власну діяльність.

Співпереживання однолітка багато в чому залежить від ситуації і позиції дитини. В умовах гострого особистого суперництва емоції переповнюють дошкільника, різко зростає кількість негативних експресій на адресу дитини. Симпатія у дошкільника стає ефективнішою, проявляючись як бажання допомогти, поспівчувати, поділитися. Симпатія і співчуття спонукають дитину до скоєння перших моральних вчинків.

Розвиток інтелектуальних почуттів у дошкільному віці пов'язаний із становленням пізнавальної діяльності. Радість при впізнаванні нового, здивування і сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують маленькі відкриття дитини, але і викликають їх. Навколишній світ, природа

особливо вабить малюка таємничістю, загадковістю. Вона ставить перед ним численні проблеми, які малюк намагається вирішити. здивування народжує питання, на яке треба знайти відповідь. Розвиток естетичних почуттів пов'язаний із становленням власної художньо-творчої діяльності дітей та художнього сприйняття. Естетичні почуття дітей взаємопов'язані з моральними. Дитина схвалює прекрасне і добре, засуджує потворне і зле у житті, мистецтві, літературі.

Таким чином, можна виділити особливості емоційного розвитку в дошкільному віці:

- ✓ Дитина освоює соціальні форми вираження почуттів;
- ✓ Змінюється роль емоцій в діяльності дитини, формується емоційне передбачення;
- ✓ Почуття стають більш усвідомленими (у чому важлива роль дорослого), узагальненими, розумними, довільними, безситуативними;
- ✓ Формуються вищі почуття – моральні, інтелектуальні, естетичні.

Справжні почуття часто бувають приховані від людини, а це – розрив контакту з власною індивідуальністю – неможливість її усвідомлення і вираження. Причин цього – безліч; як приклад можна привести соціальне навчання (одні почуття відчувати “добре” і “приємно”, а інші – “погано” і “Неприємно”), витіснення небажаних емоцій і т.д. Істотною причиною є також інтелектуальний характер європейської культури; в процесі навчання і виховання основна увага приділяється знанням і розумінню, тоді як почуття і переживання розглядаються в основному як об'єкт вольової саморегуляції. Вся система оцінок побудована на тому, що і скільки дитина знає і як правильно він себе веде; прояв власних почуттів розглядається як недостатня вихованість, свідчення недостатнього інтелектуального розвитку [45].

Усвідомлення власної індивідуальності є не що інше, як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, що вказують на індивідуальне ставлення до подій. Усвідомлення власних емоційних реакцій і станів не спадає до дитини автоматично. В даний час розробляється і впроваджується ряд

програм по підвищення соціальної і емоційної компетентності, спрямованих на розвиток самосвідомості (розпізнавання власних почуттів), емпатії, самокритики, комунікативних навичок, впевненості в собі, вміння вирішувати конфлікти і ін.

Відомо, що розвиток дитини здійснюється у взаємозв'язку із дорослим. Дорослий своєю поведінкою може як сприяти, так і перешкоджати розвитку вміння усвідомлювати свої емоційні реакції і стани. Так, важливим моментом в усвідомленні дитиною власних емоційних реакцій і станів є їх вербальне озвучення дорослим; як відомо, вербалізація є найважливішим інструментом усвідомлення. Однак назва може як адекватно відображати стан дитини – і тоді вона сприяє усвідомленню дитиною власних емоційних переживань, сприяючи тим самим індивідуалізації розвитку, так і неадекватно відбивати його, тим самим перешкоджаючи усвідомленню дитиною своїх емоційних переживань і блокуючи розвиток індивідуальності. Для усвідомлення дитиною власних емоційних реакцій і станів важливим є прийняття чи неприйняття дорослим цих реакцій і станів.

Іншим суттєвим моментом в усвідомленні дитиною своїх емоційних реакцій і станів є їх підтримка з боку дорослого. Підтримуючи емоційну реакцію дитини, дорослий не тільки визнає за ним право на цю емоцію, а й визнає також адекватність реакції дитини на дану ситуацію. Але дорослий може також і відкидати емоційну реакцію дитини, тобто визнаючи за дитиною право на емоцію, не брати до уваги її адекватність в даній ситуації.

Усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, передбачає її вираження. Вираження власної індивідуальності є не що інше, як вираження емоційних реакцій і станів. Засоби вираження індивідуальності – це те, що дозволяє висловити свій емоційний стан, тобто експресивні засоби. Оскільки це засоби вираження своєї індивідуальності іншому і для іншого, то вони за своєю природою комунікативні; а як відомо, всі людські комунікативні засоби культурно обумовлені. Дитина навчається володінню ними в ході онтогенетичного розвитку; в ролі носія цих форм виступає дорослий [47].

Способів вираження власних емоційних станів необхідно навчатися. Дорослий представляє дитині зразки способів емоційного самовираження, однак успішність цього навчання залежить від того рівня прийняття та підтримки, яку дорослий надає по відношенню до спроб дитини використовувати ці приклади для вираження своїх емоційних станів. Таким чином, основною умовою усвідомлення і проявом дитиною індивідуальності є називання, прийняття і підтримка дорослим його емоційних проявів.

1.4. Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку емпатії у дошкільнят

Протягом усього дошкільного дитинства, поки дитина росте і розвивається, набуває нових знань, гра залишається найбільш характерним видом її діяльності.

Гра є предметом вивчення різних наук, наприклад, біології, фізіології і т.д., а також педагогіки і психології – тими їх галузями, які займаються проблемами психічного розвитку. Значний внесок у сучасне розуміння гри вніс Л. С. Виготський. У його розумінні гра – провідний тип діяльності дітей дошкільного віку.

Л. С. Виготський розробив гіпотезу про психологічну сутність розгорнутої форми рольової гри. Основні положення даної гіпотези наступні:

1. Гра виникає, коли з'являються нереалізовані негайно тенденції і разом з тим зберігається характерна для раннього дитинства тенденція до негайної реалізації бажань. Сутність гри полягає в тому, що вона є виконанням бажань, але не одиничних, а узагальнених афектів. Ці узагальнені афекти можуть дитиною не усвідомлюватись. Їх основним змістом є система відносин з дорослими.

2. Центральним і характерним для ігрової діяльності є усвідомлення “уявної” ситуації, що полягає у прийнятті дитиною на себе ролі дорослого, і здійснення її в створюваній самою дитиною ігровій обстановці. Для “уявної”

ситуації характерне перенесення значень з одного предмета на інший і дії, що відтворюють в узагальненій і скороченій формі реальні дії в прийнятій дитиною ролі дорослого. Це стає можливим на основі розбіжності видимого і смислового поля, що з'являється в дошкільному віці.

3. Будь-яка гра з “уявною” ситуацією є разом з тим гра з правилами, і всяка гра з правилами є гра з “уявною” ситуацією.

4. У грі дитина оперує значеннями, відірваними від речей, але спираючись на реальні дії. Головне генетичне протиріччя гри полягає в тому, що в ній виникає рух в смисловому полі, але спосіб руху залишається як в зовнішній дії.

5. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають від дитини дій не по безпосередньому імпульсу, а по лінії найбільшого опору. Специфічне задоволення гри пов'язане з подоланням безпосередніх спонукань, з підпорядкуванням правилу.

6. Гра є хоча і не переважаючим, але провідним типом діяльності в дошкільному віці. Гра містить в собі тенденції розвитку, вона джерело розвитку і створює зони найближчого розвитку; за грою стоять зміни потреб і зміни свідомості загального характеру.

Гра – основний вид діяльності дошкільника, вона дає багатогранний вплив на психологічний розвиток дитини. У грі діти опановують нові навички та вміння, отримують нові знання. Тільки в грі засвоюються правила людського спілкування. Поза грою не може бути досягнутий повноцінний моральний і вольовий розвиток дитини, поза грою немає розвитку особистості.

В. І. Ядешко і Ф. А. Сохіним гра розглядається як відображення дітьми навколишнього життя – дій, діяльності людей, їх взаємовідносин в обстановці, створюваній дитячою уявою. У грі кімната може бути і морем, і лісом, і станцією метро. Діти надають обстановці те значення, яке обумовлене задумом і змістом гри.

Перш за все, гра – породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність, змінює світ. Суть людської гри – у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. У грі вперше формується і виявляється потреба дитини впливати на світ, інших людей, стати суб'єктом своєї діяльності.

Сутність гри полягає в тому, що в ній важливий не результат, а сам процес, процес переживань, пов'язаних з ігровими діями. Хоча ситуації, що програє дитина, уявні, але почуття, пережиті нею, реальні.

Ця специфічна особливість гри несе в собі великі виховні можливості, оскільки, керуючи змістом гри, включаючи в сюжет гри певні ролі, педагог може тим самим програмувати певні позитивні почуття граючих дітей. По-перше, важливий сам досвід переживання позитивних почуттів для людини, по-друге, через переживання тільки й можна виховати позитивне ставлення і до неігрової діяльності.

Крім того, в процесі гри уточнюються і поглиблюються знання і уявлення дітей. Потреба в нових знаннях виражається в питаннях дітей. Вихователь відповідає на них, прислухається до розмов під час гри, допомагає граючим встановити взаємовідношення, домовленість.

Отже, гра не тільки закріплює вже наявні в дітей знання і уявлення, але і є своєрідною формою активної пізнавальної діяльності, в процесі якої вони під керівництвом вихователя володіють новими знаннями.

На основі взаємно суперечливих тенденцій дитини до самостійності і до спільного життя з дорослими народжується новий тип діяльності – сюжетно-рольова гра, в якій дитина бере на себе роль дорослого і, відтворюючи його життя, діяльність і ставлення до інших людей, тим самим живе з ним спільним життям [4]. Через гру дитина долучається до життя дорослих.

За визначенням, рольова гра дітей дошкільного віку в розгорнутому вигляді представляє діяльність, в якій діти беруть на себе ролі (функції) дорослих людей і в узагальненій формі в спеціально створюваних ігрових

умовах відтворюють діяльність дорослих і відносини між ними. Для цих умов характерне використання різноманітних ігрових предметів, що заміщають дійсні предмети діяльності дорослих. Таку характеристику сюжетно-рольової гри дає Д. Б. Ельконін.

Розглядаючи структуру сюжетно-рольової гри і її структурні компоненти, ми виділили в ній такі елементи: сюжет; зміст; ігрові дії; ролі; правила, продиктовані самою грою і створюються дітьми або пропонуються дорослими; ігрові та реальні відносини, предмети-замісники. Ці елементи тісно взаємопов'язані і визначають гру як своєрідну діяльність дітей.

Сюжет, зміст гри – це те, що складає її живу тканину, визначає розвиток, взаємини дітей. А. С. Співаковська визначає сюжет як ту сторону дійсності і ті дії, які відтворюються в грі. Відповідно до сюжету будується зміст гри – це ті події, які зображуються в грі. Зміст різних ігор – це те, що відтворює дитина в якості центрального моменту діяльності дорослих і відносин між ними в їх трудовому та суспільному житті [24]. За змістом гри можна судити про те, наскільки глибоко дитина проникає в діяльність дорослих, як розуміє її. Крім цього, зміст гри робить її привабливою, збуджує інтерес і бажання грати.

Структурною особливістю і центром гри є роль, яку виконує дитина. По тому значенню, яке належить ролі в процесі гри, багато хто з них отримали назву рольових або сюжетно-рольових. Роль об'єднує всі сторони гри. Роль завжди співвіднесена з людиною або твариною, її уявними вчинками, діями, відносинами. Дитина, входячи в їх образ, стає тим, кого наслідує, тобто відіграє певну роль. Але дошкільник не просто розіграє цю роль, він живе в образі і вірить в його правдивість.

А. С. Співаковська стверджує, що в структурі гри необхідно також розрізняти ігрові дії і ігрові операції. Роль не може бути здійснена без відповідних дій. Операції – це ті реальні рухи, які виробляються дітьми в грі, ці рухи за своїм технічним і руховим складом пристосовані до тих предметів,

з якими діти грають. Ігрова дія – це дія, яка відповідає уявленням дитини, те, що спонукає дитину грати.

В ігрових діях може використовуватися ігровий матеріал – іграшки та інші предмети, за допомогою яких дитина розігрує роль. Головна особливість ігрового матеріалу, в тому, що предмет використовується в грі, як правило, не в своєму власному значенні, а як заміник інших, справжніх предметів.

На думку В. І. Ядешко і Ф. А. Сохіна, в процесі гри самими дітьми (а в деяких іграх – дорослими) встановлюються правила, що визначають і регулюють поведінку і взаємини граючих. Вони надають грі організованість, стійкість, закріплюють її зміст і визначають подальший розвиток, ускладнення відносин і взаємин. Разом з тим правила гри допомагають боязким, сором'язливим дітям бути активними учасниками гри.

В процесі гри виділені дві форми відносин між дітьми.

Ігрові відносини визначаються ролями, тому що для самих граючих дітей головне – виконання взятої на себе ролі.

Особливе місце в структурі сюжетно-рольової гри займають реальні відносини. Починаючи гру і розподіляючи ролі, діти, природно, ставляться один до одного не як ті чи інші персонажі, а як товариші. Як говорить Д. Б. Ельконін вони не втрачають реального плану відносин один з одним. Дитина раз у раз виходить зі своєї ролі і стає на кілька секунд собою. Наприклад, “продавець” може раптом змінити підкреслено люб'язний тон у поводженні з покупцями і просити дітей: “Не забирайте все, а то у мене нічого не залишиться в магазині”.

У грі діти легше узгоджують свої дії, підкоряються і поступаються один одному, так як це входить в зміст взятих ними на себе ролей.

Всі ці структурні елементи гри є більш-менш типовими, але вони мають різне значення і по-різному співвідносяться в різних видах ігор. Всі компоненти гри рухливі. Вони змінюються разом з розвитком ігрової діяльності, разом з переходом гри на якісно інший щабель.

Гра як провідна діяльність дитини-дошкільника визначає його подальший психічний розвиток тому, що їй притаманна уявна ситуація. Завдяки грі дитина вчиться мислити про реальні речі та реальні дії. Вона захоплює дітей, змушує їх по-справжньому переживати ті почуття, які повинні відчувати зображувані персонажі, – симпатію, співчуття до хворих, до дітей, повага до старших та ін. З симпатією, заступництвом, ніжністю ставиться дитина до ляльок і іграшкових тварин, що використовує в грі [6].

С. А. Козлова називає гру – “діяльністю відображення”. Гра дає дитині доступні для неї способи моделювання навколишнього життя, які роблять можливим освоєння, здавалося б, недосяжної для неї дійсності (А. Н. Леонтьєв), відображаючи в грі події навколишнього світу, дитина як би стає їх учасником, знайомиться зі світом, діючи активно. Вона щиро переживає все, що уявляє в грі. Саме в щирості переживань дитини і укладена сила виховного впливу гри. Так як зазвичай діти відображають у грі те, що їх особливо вразило, справило на них враження, то не дивно, що темою спонтанних дитячих ігор може стати і яскраве, але негативне явище або факт.

Але на нашу думку саме сюжетно-рольова гра, на значимість якої вказувало багато відомих вчених, є основним засобом розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Так, беручи на себе ролі дорослих, відтворюючи їх діяльність і взаємини, діти знайомляться з доступними для них правилами і мотивами поведінки, якими керуються дорослі в трудовій та громадській діяльності, в спілкуванні між собою. Виконуючи роль робітника в майстерні, дитина намагається відтворити його відповідальне ставлення до своєї справи, виконуючи роль лікаря – дбайливість і уважність по відношенню до хворого і т.п.

Гра захоплює дітей, змушує їх по-справжньому переживати ті почуття, які повинні відчувати зображувані персонажі, – симпатію, співчуття до хворих, до дітей, повагу до старших і ін. З симпатією, заступництвом, ніжністю ставиться дитина до ляльок і іграшкових тварин, які використовує в грі [14].

Проте не слід думати, що досягнуті в грі успіхи можуть бути безпосередньо перенесені дітьми в інші умови, в їх повсякденну поведінку. Нерідко можна бачити, як хлопчик, тільки що показавший в ролі лікаря турботу про хвору дівчинку, через кілька хвилин, вийшовши з гри, спокійнісінько забирає у тієї ж дівчинки іграшки, не звертаючи уваги на її сльози.

Ті дії і взаємини, які діти розігрують відповідно до взятих на себе ролей, дозволяють їм ближче познайомитися з певними мотивами поведінки, вчинками, почуттями дорослих, але ще не забезпечують їх засвоєння дітьми. Гра виховує дітей не тільки своєю сюжетною стороною, а й тим, що в ній зображується. У процесі реальних взаємин, що розгортаються з приводу гри – при обговоренні змісту гри, розподілу ролей, ігрового матеріалу і т.п., – діти вчаться насправді враховувати інтереси товариша, співчувати йому, поступатися, вносити свій внесок у загальну справу.

Виконання ролі ставить дитину перед необхідністю діяти не так, як вона хоче, а так, як це запропоновано роллю, підкоряючись соціальним нормам і правилам поведінки [24]. Дошкільник стає на позицію іншої людини, причому не однієї, а різних. У межах одного сюжету малюк “дивиться” на ситуацію очима декількох людей. Сьогодні дівчинка виконує роль мами, а завтра – доньки. Вона розуміє, як важливо, щоб мама дбала про своїх дітей, і як необхідно, щоб донька була слухняною. Таким чином, перед дитиною відкриваються не стільки правила поведінки, але й їх значення для встановлення і підтримки позитивних взаємовідносин з іншими людьми.

Крім того, беручи участь в іграх, старший дошкільник вчиться утримувати мету діяльності, діяти за інструкцією дорослого, контролювати свою поведінку і дії. Дитина перевіряє свої можливості, пишається досягнутим результатом (коли, наприклад, прибіг першим), і в той же час вчиться радіти удачі товариша, співпереживати труднощам, проявляти взаємодопомогу [24].

Узагальнюючи вищесказане можна зробити висновок про те, що саме сюжетно-рольова гра є провідним засобом розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Сюжетно-рольова гра є потужним чинником розвитку гуманних почуттів. Рольові дії і взаємини допомагають дошкільнику зрозуміти іншого, враховувати його положення, настрій, бажання. Коли діти переходять від простого відтворення дій і зовнішнього характеру взаємовідносин до передачі їх емоційно-виразного змісту, вони вчаться розділяти переживання інших.

Висновки до першого розділу

Сучасна психолого-педагогічна теорія і практика приділяє велику увагу вихованню міжособистісних відносин, розвитку здібності дитини керувати своїми почуттями, переживаннями, розвитку емпатії.

Розвиток емпатії припускає емоційну чуйність, чутливість, здатність до співпереживання, вміння відчувати внутрішній світ іншої людини, а також прагнення до надання підтримки та дієвої допомоги іншим людям.

В структурі емпатії виділяють наступні компоненти: емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншого; когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого; поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини.

Якщо в структурі особистості домінує потреба в благополуччі іншого чи власному, то вона буде відбиватись в емпатійних переживаннях. Якщо мотиви “за себе” чи “за іншого” достатньо стійкі, то егоїстична чи гуманістична форма емпатії буде стійкою властивістю особистості.

Гуманістичні емпатійні переживання, на відміну від егоїстичних – узагальнені, осмислені переживання, які виявляються досвідом емоційно-моральних відношень і засвоєною моральною нормою. Егоїстичне емпатійне переживання також передбачає певний досвід, але моральне знання відділено

від цього досвіду і не входить в структуру переживання. Співпереживаючи, дитина проходить школу емпатійної взаємодії з іншими людьми. Без цієї школи неможливий розвиток альтруїстичних мотивів ні гуманістичних переживань.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав нам підставу виділити старший дошкільний вік, як найбільш сензитивний період для розвитку емпатії. Старший дошкільний вік є важливим для емоційно-морального розвитку дітей, багато в чому передбачає майбутній моральний вигляд людини і в той же час виключно сприятливий для взаємодії з однолітками і дорослими.

У своєму дослідженні ми виділяємо сюжетно-рольову гру в якості основного засобу, що визначає ефективність розвитку емпатії. Так як, саме з ігровою діяльністю пов'язана здатність дитини займати позицію переживаючого і, роблячи певні дії, програвати в плані уявлень різні варіанти відносин з оточуючими. Сюжетно-рольова гра служить свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування багатьох особистісних якостей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Методика та організація дослідження особливостей розвитку емпатії у старших дошкільнят

Сучасна педагогічна теорія і практика приділяють велику увагу вихованню міжособистісних відносин, розвитку здатності дитини керувати своїми почуттями, переживаннями. Одне з найбільш важких і складних завдань виховання – навчити дитину “бачити і відчувати людей”.

Для отримання емпіричної бази даних нами були проведені спостереження і серія діагностичних методик з дітьми старшого дошкільного віку в ДНЗ № 39 “Теремок” м. Вінниці. В експерименті взяли участь 30 дітей віком 6 років.

Мета констатуючого експерименту – виявити рівень розвитку та форму домінуючої емпатії, а також рівень агресії та емоційну атмосферу в сім’ї у кожного дошкільника.

На основі проведеного нами раніше теоретичного аналізу сутності, форм і особливостей розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку, ми виділяємо в структурі емпатії наступні змістовні компоненти:

1. Емоційний компонент емпатії (переживання-співчуття) проявляється в здатності розпізнавати і розуміти емоційні стани іншого. Характеризується як пасивне співчуття (“Йому погано, мені його шкода”).

2. Когнітивний компонент емпатії (переживання-твердження себе) проявляється у спроможності подумки переносити себе в думки, почуття, дії іншого. Характеризується сприйняттям і розумінням внутрішнього світу іншої людини, проявом співчуття (“Йому погано, я так не хочу”).

3. Поведінковий компонент емпатії (переживання-дія) слід розглядати як практичну готовність дитини до певного виду відносин з дорослими і

однолітками: здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини; допомагаюча, сприяюча поведінка у відповідь на переживання іншого. Характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги (“Йому погано, я хочу йому допомогти”).

Виходячи з цього, у своєму дослідженні ми виділяємо наступні критерії виявлення рівня розвитку емпатії у старших дошкільників:

- а) рівень розвитку емоційного компоненту емпатії;
- б) рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії;
- в) рівень розвитку поведінкового компоненту емпатії.

У співвідношенні з традицією, яка встановилася в психології ще з минулого століття, ми розглядаємо емпатію як відгук на неблагополуччя іншого, оскільки ситуація неблагополуччя особливо гостро виявляє мотивацію індивіда. Деякі експериментальні дані свідчать про те, що емпатія як мотив альтруїстичної поведінки пов'язана з процесуальним напрямком особистості, її стійкістю та адаптацією, позитивною та адекватною самооцінкою (А. Мехребіан і Н. А. Епстейн). За даними Л. Б. Мерфі та А. Гурмена конфліктна особистісна структура призводить до змін у проявах емпатії [52].

Ми використовували такі методи дослідження особливостей розвитку емпатії у старших дошкільнят:

- ✓ спостереження за дітьми під час спільної діяльності;
- ✓ метод бесіди та інтерв'ю під час проведення всіх методик дослідження;
- ✓ експеримент.

Першим етапом констатуючого експерименту було дослідження емоційного компоненту емпатії за допомогою діагностичної методики Г. А. Урунтаєвой, Ю. А. Афонькіної “Розуміння емоційних станів” [74]. Були підібрані картинки із зображенням дітей і дорослих, у яких яскраво виражено емоційний стан, як основних емоцій (радість, страх, гнів, горе), так і їх відтінків, сюжетні картинки із зображенням позитивних і негативних вчинків дітей і дорослих. Дослідження проводилось індивідуально з дітьми в

двох серіях. Перша серія: дитині послідовно показували картинки дітей і дорослих і запитували: “Хто зображений на картинці? Що він робить? Як він себе почуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку”. Друга серія: дитині послідовно показували сюжетні картинки і задавали питання: “Що роблять діти (дорослі)? Як вони це роблять (дружно, сваряться, не звертають уваги один на одного і т. д.)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?” Потім підраховуємо число вірних відповідей окремо по кожній серії і по кожній картинці. Виявляли, чи доступне дітям розуміння емоційних станів дорослих і однолітків, на які ознаки вони спираються, кого краще розуміють: дорослого або однолітка (Додаток А).

Для визначення розвитку когнітивного компоненту емпатії ми використовували діагностичну методику Ю. А. Афонькіної “Вивчення емоційного ставлення до моральних норм” [75]. В даній методиці використовувались картинки із зображенням ситуацій, які підлягають моральній оцінці (Додаток Б). Дослідження проводилось індивідуально з дітьми 6 років. Дослідник показував дитині картинку і просив розповісти про цю картинку. Можна полегшити відповідь, поставивши запитання: “Скажи, хто вчинив добре, хто – погано, чому?” , “Поясни, що відчують головні персонажі на картинці?”. У протоколі фіксувались відповіді дитини, її пояснення, емоційні реакції. Якісний аналіз полягав у оцінці адекватності емоційних реакцій дитини на моральні норми.

На третьому етапі дослідження ми вивчали рівень розвитку поведінкового компоненту емпатії у дошкільників. Для цього ми використовували спостереження за дітьми в процесі спільної діяльності. Звертали увагу, як діти ведуть себе, коли хтось з групи просить про допомогу в роботі. Чи допомагають діями, вербально чи просто працюють індивідуально, не звертаючи увагу на інших? Всі дані фіксувались в протокол.

На наступному етапі ми аналізували рівень домінуючої форми емпатії: гуманістичної та егоїстичної. Для дослідження використовували методику

Н. Батюк “Незакінчені розповіді” [4]. Якщо до різних персонажів в усіх наведених розповідях проявляється один і той самий вид емпатії, таких дітей слід вважати постійно емпатійними, коли ж вони проявляють поперемінну емпатію – нестійко емпатійними. В розповідях описуються схожі конфліктні ситуації, але умови конфлікту від розповіді до розповіді змінюються (Додаток В). Побудовані розповіді таким чином, що один із персонажів – винуватець конфлікту, а другий (головний герой) – потерпілий. Головний герой всіх розповідей – дитина, а його противник тварина, дорослий чи інша дитина. І той, і інший переживають з приводу конфлікту. Ситуація повинна бути розв'язана обстежуваним на користь одного з персонажів. Коли дитина уявляє себе головним героєм, слід вважати, що вона виявляє егоцентричну емпатію. Коли дошкільник розв'язує конфлікт на користь іншого персонажа – тварини, дорослого однолітки, це означає, що у нього виникла гуманістична емпатія. Після читання розповідей ми просили дошкільників відповісти на запитання: як потрібно закінчити розповідь, як би ти зробив на місці героя, чи жаль тобі кого-небудь з персонажів, а якщо так, то кого більше. Кожну відповідь ми просили мотивувати.

На п'ятому етапі дослідження ми визначали атмосферу взаємин в сім'ї кожної дитини. Використовували проєктивну методику “Кінетичний малюнок сім'ї”, яка дає можливість побачити сім'ю очима дитини, подивитися, яку суб'єктивну оцінку дає їй малюк, яке місце собі відводить в ній (Додаток Д). Крім цього, вона відображає, які труднощі і проблеми у взаєминах є в родині.

При виконанні завдання в протоколі відзначали:

- а) послідовність малювання деталей;
- б) паузи більше 15 секунд;
- в) стирання деталей;
- г) спонтанні коментарі дитини;
- д) емоційні реакції та їх зв'язок з зображуваним змістом.

Після виконання завдання ми прагнули отримати максимум інформації вербальним шляхом. Задавали наступні питання:

Скажи, хто тут намальований?

Де вони знаходяться?

Що вони роблять? Хто це придумав?

Їм весело або нудно? Чому?

Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?

Хто з них самий нещасний? Чому?

Останні два питання провокують дитину на відкрите обговорення почуттів, що не кожна дитина схильна робити. Тому, якщо дитина не відповідає на них або відповідає формально, не слід наполягати на відповіді. При опитуванні потрібно спробувати з'ясувати сенс намальованого дитиною: почуття до окремих членів сім'ї; чому дитина не намалювала кого-небудь з членів сім'ї (якщо так сталося); що означають для дитини певні деталі малюнка (птахи, звірятка і т.д.). При цьому по можливості слід уникати прямих запитань, наполягати на відповіді, так як це може індукувати тривогу, захисні реакції. Крайніми варіантами вважаються, якщо намальовані лише суб'єкти, що не мають відношення до сім'ї, і якщо взагалі немає людей. У тому випадку, якщо спотворений склад сім'ї, то це може свідчити про конфлікт, невдоволення ситуацією. Крім цього, діти забувають намалювати тих родичів, які для них менш важливі в емоційному плані. Якщо ж є сторонні люди, то це може бути сигналом того, що є психологічно незадоволена потреба.

Методика може показати і які взаємини в сім'ї. Згуртованість сім'ї, заняття всіх персонажів загальним видом діяльності говорить про психологічне благополуччя. Якщо ж у малюнка протилежні характеристики, то це може свідчити про низький рівень емоційних прихильностей. Якщо один з членів відділений, то це може свідчити про негативне ставлення до нього, іноді це може бути непрямою ознакою загрози.

Методика “Кінетичний малюнок сім’ї” може розповісти і про емоційне відношенні до кожного члена. Для цього оцінюються кількість деталей, декорування і які кольори використані для промальовування фігури. Добре ставлення супроводжується наявністю великої кількості деталей, декоруванням. Іноді діти себе малюють величиною, рівної батьківській. Це може говорити про егоцентричність дитини, про змагання за батьківську любов. Якщо малюк відчуває непотрібність себе, свою незначність, то це знаходить відображення в малюнках, де він набагато менший, ніж інші члени сім’ї.

На останньому етапі дослідження ми вивчали стан емоційної сфери дитини, наявність агресії, її спрямованості та інтенсивності за допомогою графічної методики “Кактус” М. А. Панфілової (Додаток Ж). Дітям говорили завдання – на аркуші паперу намалюй кактус, яким ти його собі уявляєш! Після закінчення малювання з кожною дитиною проводилась бесіда. Задавались питання, відповіді на які допомагали уточнити інтерпретацію:

1. Кактус домашній або дикий?
2. Його можна потрогати? Він сильно колеться?
3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?
4. Кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина?
6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

При обробці результатів брались до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме:

- просторове положення;
- розмір малюнка;
- характеристики ліній;
- сила натиску на олівець.

Всі дані фіксувались в протоколі.

2.2. Аналіз результатів констатуючого експерименту

На першому етапі експериментальної роботи ми досліджували емоційний компонент розвитку емпатії. Для цього нами була використана діагностична методика Г. А. Урунтаєвой, Ю. А. Афонькіної “Розуміння емоційних станів” [74]. Дослідження проводилося індивідуально з дітьми у двох серіях (Додаток А).

Аналізуючи результати діагностики, ми отримали дані, що дозволили виявити розвиток емоційної сфери дітей. Нами були визначені три рівні розвитку емоційного компонента емпатії у дітей старшого дошкільного віку.

Дітей, які, коментуючи картинки із зображенням людини, на вербальному рівні невпевнено або невірно розрізняють і позначають словом емоційний стан (Яна: «Просто сумний».; Гриша: «Просто бачу».), причому краще розуміють емоційні стани дорослих, ніж дітей, ми віднесли до низького рівня. Таких дітей було 90%.

Дітей детально описуючих дії, зображені на картинці, ми віднесли до середнього рівня, так як вони розуміють і розрізняють міміку, жести основних емоційних станів: радість, гнів, смуток, печаль (Ілля Б.: «Посміхається, значить їй добре. Радісна вона така »), але при цьому їм важко при сприйнятті відтінків емоцій (відчай, жаль і ін.) – 10% дітей.

Таким чином, аналізуючи отримані дані, ми прийшли до висновку, що у дітей знання про емоції ситуативні і неглибокі, орієнтовані на яскраві зовнішні ознаки.

Ранжування отриманих результатів наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Ранжування результатів емоційного компоненту емпатії (констатуючий експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку емоційного компоненту емпатії (констатуючий експеримент)	Ранг
Каріна	низький	1
Яна	низький	1
Настя М.	низький	1
Коля Д.	низький	1
Андрій А.	низький	1
Маша	низький	1
Даня П.	низький	1
Вадим Д.	низький	1
Вадим К.	низький	1
Вікторія	низький	1
Іра	низький	1
Гриша	низький	1
Маша С.	низький	1
Коля К.	низький	1
Кіріл К.	низький	1
Яна П.	низький	1
Віталік	низький	1
Валентин	низький	1
Саша Х.	низький	1
Семен	низький	1
Сергій	низький	1
Сергій С.	низький	1
Ліза	низький	1
Настя	низький	1
Кіріл Д.	низький	1
Стасік	низький	1
Денис	низький	1
Ілля Б.	середній	2
Артем	середній	2
Крістіна	середній	2

З результатів ранжування видно, що 27 дітей мають низький рівень розвитку емоційного компоненту емпатії, а 3 – середній рівень.

Результати діагностики емоційного компоненту емпатії представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати діагностичного дослідження
емоційного компоненту емпатії у дітей старшого
дошкільного віку

Рівень розвитку емоційного компоненту емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	90	10	—

Другим етапом констатуючого експерименту було визначення рівня розвитку когнітивного компонента емпатії у дітей старшого дошкільного віку, і досліджувався нами за допомогою діагностичної методики Ю. А. Афонькіної “Вивчення емоційного ставлення до моральних норм”. В даній методиці використовувались картинки із зображенням ситуацій, які підлягають моральній оцінці (Додаток Б).

У результаті проведення діагностики нами були виділені три рівні розвитку когнітивного компонента емпатії у дітей.

Високий рівень розвитку когнітивного компонента емпатії характерний для дітей, які правильно оцінюють ситуацію на картинці, впевнено говорять, що відчуває кожен персонаж і обґрунтовують свою думку. Таких дітей було – 43%.

Середній рівень – діти правильно оцінюють ситуацію, але описують емоції не всіх персонажів – 57%.

Низький рівень – не вірні відповіді на більшість картинок – таких дітей не виявлено.

Ранжування результатів наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Ранжування результатів когнітивного компоненту емпатії (констатуючий експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії (констатуючий експеримент)	Ранг
Кирил	середній	1
Денис	середній	1
Вероніка	середній	1
Даня Д.	середній	1
Стасік О.	середній	1
Семен	середній	1
Діма	середній	1
Іра	середній	1
Маша	середній	1
Ярослав	середній	1
Саша Х.	середній	1
Віталік	середній	1
Люба	середній	1
Коля	середній	1
Настя М.	середній	1
Ілля Б.	середній	1
Гриша	середній	1
Яна	високий	2
Каріна	високий	2
Крістіна	високий	2
Вадим Д.	високий	2
Сергій А.	високий	2
Софія М.	високий	2
Маша К.	високий	2
Роксолана	високий	2
Кіріл К.	високий	2
Саша Д.	високий	2
Артем	високий	2
Валентин	високий	2
Даня П.	високий	2

З результатів ранжування видно, що 17 дітей мають середній рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії, а 13 – високий рівень.

Дані про результати діагностики когнітивного компоненту оформили в таблицю 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностичного дослідження
когнітивного компоненту емпатії у дітей старшого
дошкільного віку

Рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	—	57	43

На третьому етапі ми досліджували поведінковий компонент розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Для цього ми використовували спостереження за дітьми в процесі спільної діяльності.

У ході спостережень було встановлено, що більшість дітей в реальних ситуаціях спільної діяльності відмовляються допомагати своїм однолітків, вибирають індивідуальну роботу. Таких дітей ми віднесли до низького рівня. Їх було 54%.

Частина дітей прагнуть допомагати одноліткам тільки на вербальному рівні, а при внесенні реальних ситуацій спостерігається інша картина. Ці діти були віднесені до середнього рівня – 23% дітей.

Високий рівень спостерігався у дітей, які допомагали своїм ровесникам реальними справами – 23%.

Ранжування результатів наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Ранжування результатів поведінкового компоненту емпатії (констатуючий експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку поведінкового компоненту емпатії (констатуючий експеримент)	Ранг
Кирил	низький	1
Денис	низький	1
Вероніка	низький	1
Даня М.	низький	1
Стасік	низький	1
Семен	низький	1
Діма	низький	1
Іра	низький	1
Маша Б.	низький	1
Ярослав	низький	1
Саша Н.	низький	1
Віталік	низький	1
Люба	низький	1
Коля	низький	1
Настя М.	низький	1
Гриша	низький	1
Каріна	середній	2
Крістіна	середній	2
Вадім	середній	2
Софія М.	середній	2
Роксолана	середній	2
Артем П.	середній	2
Ілля Б.	середній	2
Яна	високий	3
Сергій А.	високий	3
Маша	високий	3
Кіріл К.	високий	3
Саша Д.	високий	3
Валентин	високий	3
Даня П.	високий	3

З результатів ранжування видно, що 16 дітей мають низький рівень розвитку поведінкового компонента емпатії, середній – 7 чоловік, а 7 – високий рівень.

Дані щодо виявлення рівня поведінкового компонента емпатії представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати дослідження
поведінкового компонента емпатії у дітей старшого
дошкільного віку

Рівень розвитку поведінкового компонента емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	54	23	23

Провели кількісне опрацювання даних, використовуючи такі обчислення:

$$A \text{ сер. арифм.} = \frac{A_1 + A_2 + \dots + A_n}{n}$$

$$A \text{ сер. арифм. низького рівня розвитку емпатії} = \frac{90\% + 0\% + 54\%}{3} = 48\%$$

$$A \text{ сер. арифм. середнього рівня розвитку емпатії} = \frac{10\% + 57\% + 23\%}{3} = 30\%$$

$$A \text{ сер. арифм. високого рівня розвитку емпатії} = \frac{0\% + 43\% + 23\%}{3} = 22\%$$

Отже, нами було виявлено три основні рівні розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку:

1. Низький рівень забезпечує розвиток емпатії, що виявляється на основі слабо вираженого співпереживання або його відсутності. Таких дітей було – 48% (14 чол.).

2. Середній рівень виявлено у 30% (9 чол.) досліджуваних. Діти мають властивості співпереживання і співчуття, проявляється ідентифікація суб'єкта з об'єктом емпатії.

3. Високий рівень розвитку емпатії, який досліджено у 22% (7 чол.) вихованців, характеризується здатністю критично осмислювати свій вчинок, адекватно оцінювати свою діяльність і прагнути до надання дієвої допомоги. Успішність її залежить від ступеня звернення особистості до свого внутрішнього світу, схильності до рефлексії.

У результаті констатуючого експерименту нами були отримані наступні узагальнені дані, представлені на Рис. 2.1.

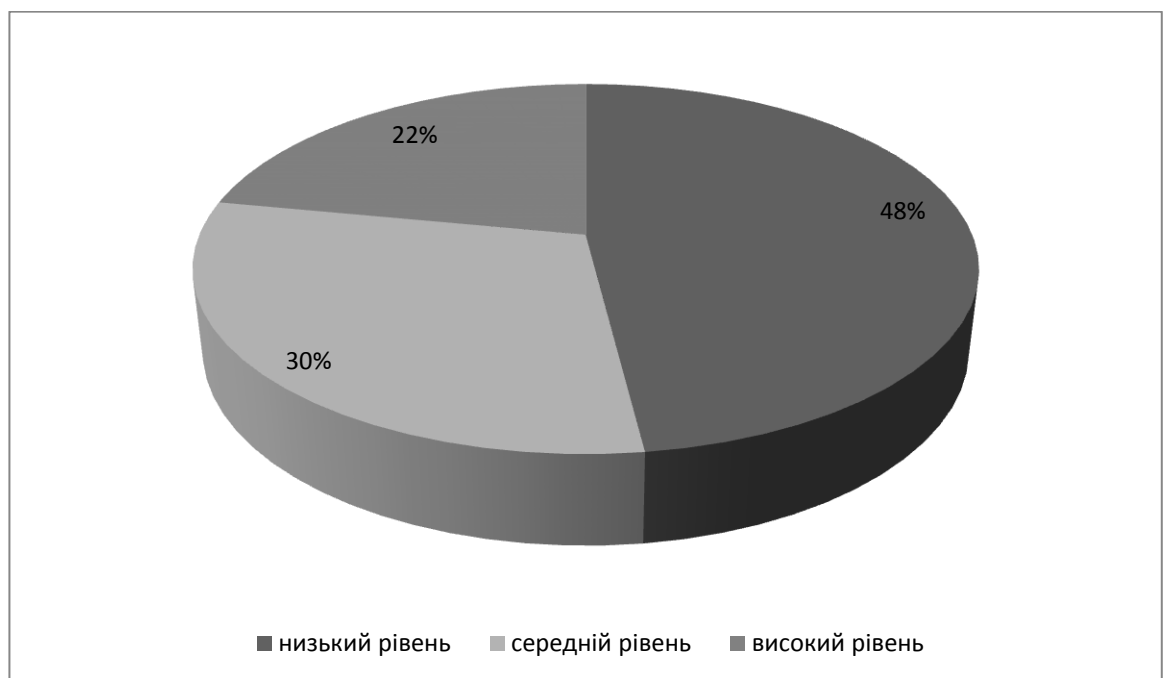


Рис. 2.1. Рівні розвитку емпатії в дітей 6 років за результатами констатуючого експерименту

Таким чином, проведений констатуючий експеримент показав, що 22% вихованців здатні до емпатичних переживань. Таких дітей частіше інших

запрошують в ігри, звертаються до них з проханнями. Більшість (48%) дітей в експериментальній групі знаходяться на початковому рівні розвитку емпатії.

Для визначення домінуючого виду емпатії використовували методику Н. Батюк “Незакінчені розповіді” (Додаток В). Якщо до різних персонажів в усіх наведених розповідях проявляється один і той самий вид емпатії, таких дітей слід вважати постійно емпатійними, коли ж вони проявляють поперемінну емпатію – нестійко емпатійними.

В розповідях описуються схожі конфліктні ситуації, але умови конфлікту від розповіді до розповіді змінюються. Розроблені розповіді таким чином, що один з персонажів – винуватець конфлікту, а інший (головний герой) – “потерпілий”. Головний герой всіх розповідей – дитина, а його антагоніст – тварина, дорослий чи інша дитина. І одна, і інша сторона відчують важкі переживання через конфлікт. Розповіді будувались за типом опосередкованої повісті: події викладались від третьої особи з позиції головного героя. Головний герой – центр сюжету, і дії розгортаються навколо нього.

Ситуація повинна бути вирішена на користь одного з персонажів. Потрібно вибрати такий сюжетний хід, щоб принести полегшення комусь з них.

Наприклад, в розповідях про тварин головний герой мріє завести собаку чи птаха і на якийсь час отримує тварину, звекає до неї, намагається її приручити. Тварина сумує за старим господарем, і дитина стоїть перед вибором, віддати її чи залишити собі, розуміючи, що тварина може загинути від суму.

В розповідях про дорослих, колізія заключається в тому, що дорослий (бабуся чи тітка) порушує інтереси головного героя: бабуся викидає кошеня, якого він знайшов на вулиці; тітка не дозволяє допомагати другу, і той голодний сидить один на пустій дачі. Дитина може вирішити ситуацію на свою користь (погодитись, щоб бабуся поїхала в інше місто; втекти від тітки

з дачі), або на користь дорослого, щоб не збільшувати його самотність (попросити бабусю не їхати, залишитись з тіткою на дачі).

Всі розповіді подавались дітям старшого дошкільного віку індивідуально.

Якщо дитина ототожнює себе з головним героєм, то вона проявляла егоїстичну емпатію. Дошкільникам легше поставити себе на місце головного героя. Те, що було описано в розповідях траплялось майже з кожним: дуже хотілося мати домашню тварину, щось забороняли дорослі, ображали друзі. Розповідь і побудована так, щоб було легше прийняти сторону героя.

Якщо ж дитина вирішувала конфлікт на користь іншого персонажу – тварини, дорослого чи однолітка, це означає, що у неї виникло емпатійне переживання у відповідь на сум тварини, самотність старенької бабусі чи тітки. Таке переживання вважається гуманістичним.

Після читання розповідей ми просили дошкільників відповісти на запитання: як потрібно закінчити розповідь, як би ти зробив на місці героя, чи жаль тобі кого-небудь з персонажів, а якщо так, то кого більше. Кожну відповідь ми просили мотивувати.

Результати дослідження домінуючої емпатії оформили в таблицю 2.7.

Таблиця 2.7

Результати дослідження
домінуючої емпатії у дітей старшого
дошкільного віку

Домінуюча емпатія	Егоцентрична емпатія (нестійко емпатійні діти)	Гуманістична емпатія (постійно емпатійні діти)
Показники в %	64	36

По результатах методики “Незакінчені розповіді” ми бачимо, що більшість дітей – 64% (19 чол.) нестійко емпатійні з проявом егоцентричної емпатії. А 36% (11 чол.) – мають гуманістичну емпатію і постійно емпатійні.

Узагальнені дані методики “Незакінчені розповіді”, представлені на Рис. 2.2.

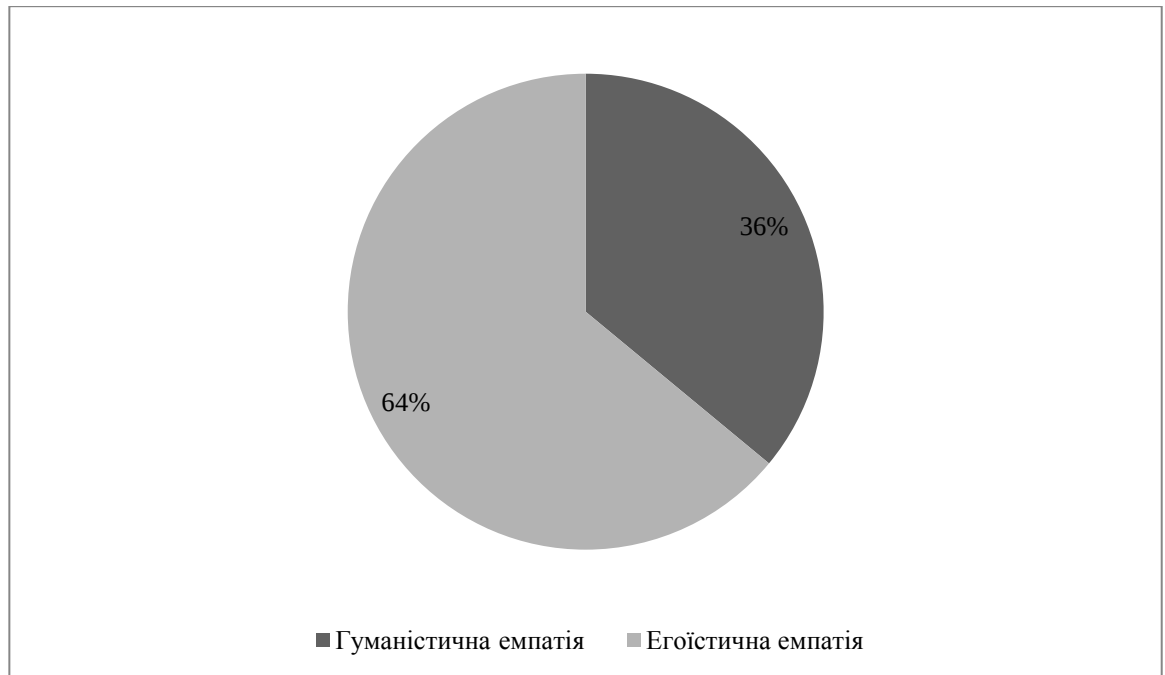


Рис. 2.2. Домінуюча форма емпатії в дітей 6 років за результатами констатуючого експерименту

Проективна методика “Кінетичний малюнок сім’ї” дає можливість побачити сім’ю очима дитини, подивитися, яку суб’єктивну оцінку дає їй малюк, яке місце собі відводить в ній (Додаток Д). Крім цього, вона відображає, які труднощі і проблеми у взаєминах є в родині.

При виконанні завдання в протоколі відзначали:

- а) послідовність малювання деталей;
- б) паузи більше 15 секунд;
- в) стирання деталей;
- г) спонтанні коментарі дитини;
- д) емоційні реакції та їх зв'язок з зображуваним змістом.

Після виконання завдання ми прагнули отримати максимум інформації вербальним шляхом. Задавали наступні питання:

Скажи, хто тут намальований?

Де вони знаходяться?

Що вони роблять? Хто це придумав?

Їм весело або нудно? Чому?

Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?

Хто з них самий нещасний? Чому?

Останні два питання провокують дитину на відкрите обговорення почуттів, що не кожна дитина схильна робити. Тому, якщо дитина не відповідає на них або відповідає формально, не слід наполягати на відповіді. При опитуванні потрібно спробувати з'ясувати сенс намальованого дитиною: почуття до окремих членів сім'ї; чому дитина не намалювала кого-небудь з членів сім'ї (якщо так сталося); що означають для дитини певні деталі малюнка (птахи, звірятка і т.д.). При цьому по можливості слід уникати прямих запитань, наполягати на відповіді, так як це може індукувати тривогу, захисні реакції.

Крайніми варіантами вважаються, якщо намальовані лише суб'єкти, що не мають відношення до сім'ї, і якщо взагалі немає людей. У тому випадку, якщо спотворений склад сім'ї, то це може свідчити про конфлікт, невдоволення ситуацією. Крім цього, діти забувають намалювати тих родичів, які для них менш важливі в емоційному плані. Якщо ж є сторонні люди, то це може бути сигналом того, що є психологічно незадоволена потреба.

Методика може показати і які взаємини в сім'ї. Згуртованість сім'ї, заняття всіх персонажів загальним видом діяльності говорить про психологічне благополуччя. Якщо ж у малюнка протилежні характеристики, то це може свідчити про низький рівень емоційних прихильностей.

Якщо один з членів відділений, то це може свідчити про негативне ставлення до нього, іноді це може бути непрямою ознакою загрози.

Методика “Кінетичний малюнок сім’ї” може розповісти і про емоційне відношенні до кожного члена. Для цього оцінюються кількість деталей, декорування і які кольори використані для промальовування фігури. Добре ставлення супроводжується наявністю великої кількості деталей, декоруванням. Іноді діти себе малюють величиною, рівної батьківській. Це може говорити про егоцентричність дитини, про змагання за батьківську любов. Якщо малюк відчуває непотрібність себе, свою незначність, то це знаходить відображення в малюнках, де він набагато менший, ніж інші члени сім’ї.

Провівши дану методику, ми побачили, що у більшості дітей – 67% (20 чол.) позитивні згуртовані сім’ї. Діти, які проявили тривожність і негативне ставлення до членів родини на своїх малюнках, були відмічені нами для подальшого дослідження, таких дітей було 33% (10 чол.).

Виявити стан емоційної сфери дитини, наявність агресії, її спрямованості та інтенсивності дає змогу графічна методика “Кактус” М. А. Панфілової (Додаток Ж).

Після закінчення малювання з кожною дитиною проводилась бесіда. Задавались питання, відповіді на які допомагали уточнити інтерпретацію:

1. Кактус домашній або дикий?
2. Його можна потрогати? Він сильно колеться?
3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?
4. Кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина?
6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме:

- просторове положення;
- розмір малюнка;
- характеристики ліній;
- сила натиску на олівець.

Результати проведення методики оформлені в таблицю 2.8.

Таблиця 2.8

Результати дослідження
наявності агресії у дітей старшого
дошкільного віку

Наявність агресії	Виявлена агресія	Відсутня агресія
Показники в %	43	57

Аналізуючи дані проєктивної методики ми бачимо, що 57% (17 чол.) мають відсутність агресії, а 43% (13 чол.) – виражену агресію. Необхідне покращення емоційної сфери дітей, зменшення агресії.

Дані методики “Кактус” представлені на Рис. 2.3.

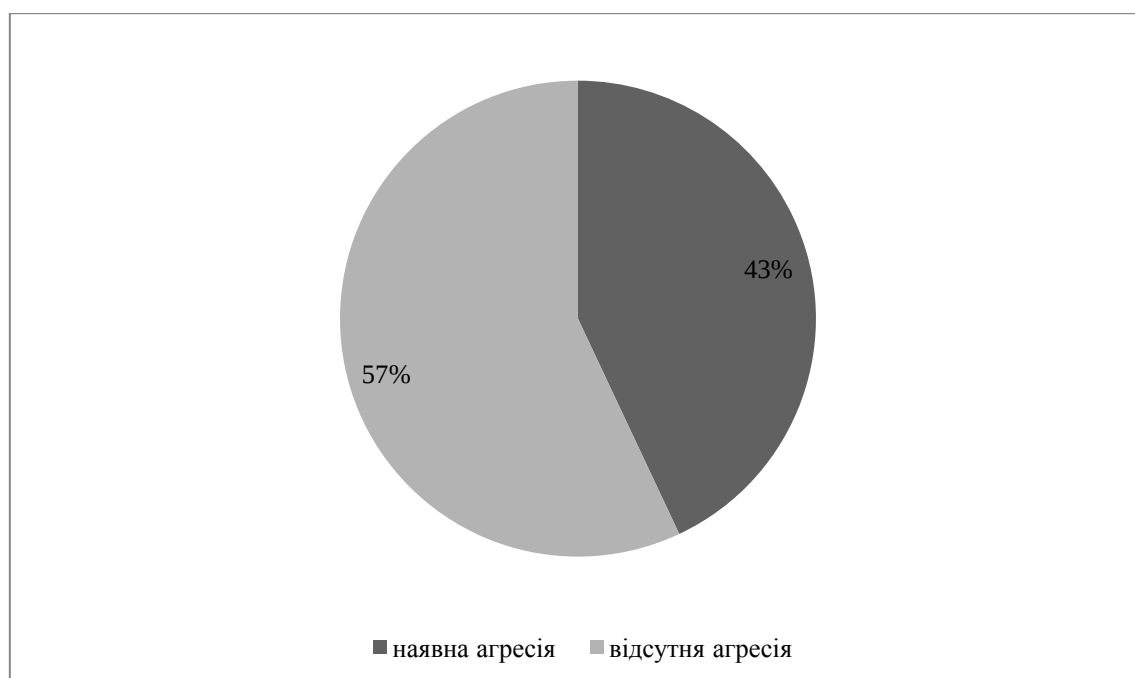


Рис. 2.3. Рівень агресії в дітей 6 років за результатами констатуючого експерименту

Агресивні діти, як правило, мають низький рівень емпатії. Частіше за все агресивних дітей не хвилюють страждання оточуючих, вони навіть уявити собі не можуть, що іншим людям неприємно і погано. Вважається, що якщо агресор може співчувати жертві, його агресія наступного разу буде слабшою.

Однією із форм такої роботи може стати рольова гра, в процесі якої дитина має можливість поставити себе на місце інших, оцінити свою поведінку зі сторони.

Коли агресивна дитина навчиться співпереживати, вона може позбавитися від підозри до людей, які приносять в свою чергу агресору і оточуючим неприємності. Таким чином дитина навчиться брати на себе відповідальність за скоєні нею дії, а не перекладати провину на інших.

Актуальність проблеми проявів агресії та жорстокості у дітей дошкільного віку є однією з найбільш гострих проблем не тільки для працівників сфери освіти, але й для суспільства в цілому.

2.3. Фактори, що впливають на стан емпатії у дітей старшого дошкільного віку

Величезний вплив на розвиток людини роблять батьки, сім'я, дитинство. У сім'ї зазвичай проходять перші, вирішальні для становлення, розвитку та формування роки життя людини. Сім'я багато в чому визначає коло її інтересів і потреб, поглядів і ціннісних орієнтацій. У сім'ї закладаються моральні, соціальні якості.

В основі розвитку емпатії, засвоєння моральних норм формується спрямованість дитини на оточуючих, обумовлена особливостями спілкування дітей з дорослими і, перш за все, з батьками.

У сфері вікової психології А. Бек і В. Штерн поклали початок вивченню емпатії та її проявів у дітей. Проблема емпатії розглядається у

зв'язку з формуванням особистості дитини, розвитком форм поведінки, соціальною адаптацією.

У подальшому А. Валлон приваблює ця проблема в аспекті розвитку емоційної сфери дитини, і він намічає еволюцію емоційної чуйності дитини на почуття дорослих і дітей. Валлон зазначає, що дитина на перших етапах життя пов'язана зі світом через афективну сферу, і її емоційні контакти встановлюються за типом емоційного зараження.

За А. Валлон, на другому році життя дитина вступає в “ситуацію симпатії”. На цій стадії дитина як би злита з конкретною ситуацією спілкування і з партнером, чий переживання вона поділяє. “Ситуація симпатії” готує її до “ситуації альтруїзму”. На стадії альтруїзму (4-5 років) дитина навчається співвідносити себе та іншого, усвідомлювати переживання інших людей, передбачити наслідки своєї поведінки.

Так у міру психічного розвитку дитина переходить від нижчих форм емоційного реагування до вищих моральних форм чуйності.

Розглядаючи проблему природи емпатії, її розвитку, важливо з'ясувати механізми досліджуваного явища. Це запитання видається ще складнішим, ніж визначення самого поняття “емпатія”, оскільки до різних його трактувань додалося розмаїття в тлумаченнях змісту одних і тих же механізмів.

Деякі дослідники механізмом емпатії вважали емоційне зараження чи наслідування [18]. Інші психологи розділяли критику Г. Олпортом ідеї У. Мак-Дауголла про емоційне зараження як основний механізм симпатії. Вони припускали, що соціальна ситуація вимагає від людини складніших форм реагування, ніж наслідування чи зараження. Так, Г. Олпорт, не заперечуючи наявності механізму зараження, вносить умовно-рефлекторну поправку, котра дозволяє ставити запитання про научіння дитини симпатії шляхом досягнення схожості між досвідом суб'єкта й об'єкта.

Багато психологів основним механізмом емпатії вважають ідентифікацію [9]. У психоаналізі емпатія також пов'язана із ідеєю ідентифікації: “Від ідентифікації шлях веде через наслідування до розуміння

механізму, завдяки якому нам узагалі можливий дотик до душевного життя іншої людини” [60].

Т. П. Гаврилова механізмами емпатії називає емоційне зараження на нижчих рівнях її розвитку (у маленьких дітей) й часткову чи повну ідентифікацію на вищих рівнях – за певної сформованості “Я” людини.

М. Л. Хоффман підсумовує накопичені в психології розвитку дані про встановлення здатності до співпереживання й робить висновок, що на основі емоційного збудження в емпатогенній ситуації можуть бути різні процеси: реакція класичного обумовлення; співпереживання, опосередковане моторним наслідуванням; уявлення того, хто потребує допомоги.

Тому, значна кількість досліджень емпатії, спрямована на виявлення умов, чинників, що впливають на виникнення і особливості протікання емпатійного процесу. Перш за все, це група чинників, пов’язана із:

- ✓ Розвитком пізнавальних процесів;
- ✓ Минулим досвідом, насамперед емоційним, комунікативним (широтою кола спілкування із ровесниками);
- ✓ Особливостями особистості “суб’єкта”. Більш схильні до емпатії не екстраверти, а інтроверти; заважає формуванню й прояву емпатії егоцентризм, тривожність, агресивність, депресія, невротизація, та відповідні особистісні установки: уникати зайвих контактів, вважати неприйнятним проявити допитливість до іншої особи, спокійно ставитися до переживань й проблем інших людей [41].

Наступна група чинників, котрі впливають на емпатійність суб’єкта, – це особливості емоціогенної ситуації (інтенсивності стимулу, що викликає емпатію: біль, сльози тощо). Серед факторів, що зумовлюють особливості репрезентації емпатії суб’єктом, називають й відповідні характеристики об’єкта емпатії: особливості його особистості, психологічну й соціальну дистанцію із суб’єктом, частоту спілкування з ним, міру схожості з ним.

Для розвитку емпатії важливими є і соціальні фактори. Л. Мерфі досліджено вплив соціальних груп, у яких виховується дитина, на розвиток її емпатійності.

З цього короткого огляду вимальовується строката картина думок, гіпотез й підходів до вирішення проблеми емпатії. Вочевидь, така різноманітність обумовлена багатьма причинами. Одна із них, основна, на думку Журавльової Л. П., полягає в тому, що безліч досліджень не спираються на єдину, досить переконливу теорію. Не можна не погодитися із А. А. Болдарьовим і Т. Р. Каштановою, що “Створення такої теорії дозволило б інтегрувати усі одержані факти й одночасно дало б можливість більш цілеспрямовано й продуктивно вести пошук нових характеристик емпатії та закономірностей її протікання й формування, більш ефективно використовувати знання цього феномена в прикладних цілях” [41].

Створення теорії будь-якого психологічного явища, у тому числі і емпатії передбачає фундаментальне системне дослідження різних його аспектів. На думку науковців, вивчення емпатії вимагає особливої методології, відмінної від тої, на яку спиралися у своїх дослідженнях вчені до останнього часу. Ряд науковців та дослідників, у тому числі й Журавльова Л. П., вважає, що вивчення природи емпатії й побудова її теорії можлива за умови інтеграції еволюційного, соціокультурного, власне психологічного (особистісного) підходів на основі принципів системного дослідження, доповненого відповідними положеннями гуманітарної психології.

Досить поширеним є погляд на емпатію як складову емоційної сфери особистості. Так, емпатія визначається: як здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншого, чи людини, чи тварини, чи антропоморфізованого предмета; як суто емоційний феномен, що репрезентує триланковий процес (співпереживання – співчуття – внутрішнє сприяння); як осягнення емоційного стану іншого, як проникнення в переживання іншої людини; як здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання; як “вчуття” в позицію іншого, уміння

поставити себе на його місце, глянути попри все його очима й відчувати його стан; як почуття, що передає духовне єднання.

Л. Б. Мерфі визначає емпатію як здатність до емоційної чуйності на неблагополуччя іншого, прагнення полегшити або розділити його стан. Емпатія проявляється в адекватних формах у адаптованих до соціального життя дітей, що отримали в сім'ї максимум довіри, любові, тепла.

Х. Л. Рош і Є. С. Бордін вважають емпатію одним з найважливіших джерел розвитку особистості дитини. На їхню думку, емпатія – поєднання теплоти, уваги і впливу. Автори спираються на ідею про розвиток дитини, як процесу встановлення балансу між потребами батьків і дитини. Дотримання балансу потреб робить виховання ефективним, якщо емпатія визначає психологічний клімат навчання дитини взаєминам з людьми.

Висновки до другого розділу

Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемі емпатії, дозволяє нам виділити в структурі емпатії наступні компоненти: емоційний, когнітивний, поведінковий. За результатами констатуючого експерименту нами було виділено три основні рівні розвитку емпатії у дітей 6 років: низький (48% – 14чол.), середній (30% – 9 чол.), високий (22% – 7 чол.).

До початку молодшого шкільного віку у дітей формується гуманістична та егоїстична форми емпатії. По результатам методики “Незакінчені розповіді” ми бачимо, що більшість дітей – 64% (19 чол.) нестійко емпатійні з проявом егоцентричної емпатії. А 36% (11 чол.) – мають гуманістичну емпатію і постійно емпатійні.

На всіх етапах життя родина відіграє значну роль у вихованні дошкільника. Сімейне виховання впливає на виникнення у дошкільників різних емоційних розладів. Дефіцит батьківської любові, надмірна вимогливість, жорстокість, непослідовність у системі покарань і заохочень, психологічна неграмотність батьків – ось неповний перелік обставин, що

травмують дитину, провокують деформації поведінки. Вибірковість у стосунках батьків певною мірою визначає вибірковість контактів дошкільника. Дитина, якій не допомогли у налагодженні зв'язків стикатиметься із труднощами в емоційному спілкуванні.

Провівши методику “Кінетичний малюнок сім’ї”, ми побачили, що у більшості дітей – 67% (20 чол.) позитивні згуртовані сім’ї. Діти, які проявили тривожність і негативне ставлення до членів родини на своїх малюнках, були відмічені нами для подальшого дослідження, таких дітей було 33% (10 чол.).

Аналізуючи дані проективної методики “Кактус” ми бачимо, що 57% (17 чол.) мають низьку агресивність, а 43% (13 чол.) мають виражену агресію. Необхідне покращення емоційної сфери дітей, зменшення агресії.

Агресивні діти як правило, мають низький рівень емпатії. Частіше за все агресивних дітей не хвилюють страждання оточуючих, вони навіть уявити собі не можуть що іншим людям неприємно і погано. Вважається, що якщо агресор може співчувати жертві, його агресія наступного разу буде слабшою. Однією із форм такої роботи може стати рольова гра, в процесі якої дитина має можливість поставити себе на місце інших, оцінити свою поведінку зі сторони.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Програма розвитку психологічних особливостей емпатії у старших дошкільників

Отримані в ході проведеного емпіричного дослідження дані дали нам підставу для розробки змісту формуючого експерименту, метою якого стало підвищення рівня розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Основу нашої програми склав комплекс сюжетно-рольових ігор. Даний комплекс був практично реалізований в умовах групи дітей старшого дошкільного віку.

Зміст формуючого експерименту складається з трьох етапів (Додаток 3).

Відповідно до описаних в першому розділі особливостей розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку, основна мета першого етапу нашої програми з розвитку емпатії полягала в тому, щоб розвинути здібності дітей розпізнавати і розуміти емоційні стани іншої людини (емоційний компонент емпатії).

На першому етапі ми використовували такі ігри:

Гра “Дзеркало”: дітям пропонується уявити, що вони увійшли в магазин дзеркал. Одна половина групи - дзеркала, інша - різні звірятка. Звірятка ходять повз дзеркал, стрибають, показують різну міміку. Дзеркала повинні точно відображати рухи і вирази обличчя звірят.

Всі діти охоче погоджувалися взяти участь у пропонованій грі. Після гри відбувалося обговорення, що відчували діти під час гри.

Гра “Перстень”: діти по виразу обличчя сусідів намагалися вгадати, хто з них отримав в свої долоні перстень від ведучого. Всі діти хотіли бути ведучими, проявляли себе дуже активно.

Метою другого етапу нашої програми було формування у дітей уявлень про внутрішній світ людини, його місці в навколишньому світі, розвиток вміння співпереживати іншим людям, здібності подумки переносити себе в думки, почуття, дії іншого (когнітивний компонент емпатії).

На цьому етапі ми запропонували наступні ігри:

Гра “Скульптор”: виконувалася в парах. Один з учасників виконував роль “скульптора”, який “ліпив” фігуру (будь-яку, на свій розсуд) зі свого партнера. Після цього дитина – “скульптор” розповідала про те, що вона “зліпила” і про характер того, хто зображений. Присутні задавали їй питання. Потім діти мінялися ролями. Після гри діти ділилися враженнями, що нелегко було виконувати, як і роль “скульптора”, так і роль “фігури”.

Метою третього етапу нашої програми з розвитку емпатії став розвиток здатності дітей до міжособистісної взаємодії, використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини, викликати прагнення до надання дієвої допомоги (поведінковий компонент емпатії).

На даному етапі ми використовували такі ігри:

Гра “Поводирі”: гравці розбивалися на пари. Один з учасників виконував роль “сліпого”, другий – його “поводиря”, який повинен був провести сліпого через різні перешкоди, що створені заздалегідь (меблі, столи, стільці або інші люди). “Поводир” спочатку повільно пересувався по приміщенню, “сліпий” слідував за ним, намагаючись не загубитися, потім траєкторія і швидкість руху збільшувалися. Після проходження маршруту, учасники мінялися ролями.

Після гри учасники обговорювали, що вони відчували. Багато дітей сказали, що вони зрозуміли, як відчувають себе сліпі люди, вони не можуть обійтися без сторонньої допомоги, і ми повинні допомагати тим хто потребує нашої допомоги, підтримки. Більшість усвідомило, як важко бути поводитирем, що на ньому лежить відповідальність за безпеку іншої людини.

Гра “Сіамські близнюки”: діти розбивалися на пари, уявляючи, що вони зрощені близнюки, у яких 2 голови, 3 ноги, один тулуб і дві руки. Вони

вставали плечем до плеча, обіймали один одного однією рукою за пояс, одну ногу ставили поруч. Таким чином, вони ходили по приміщенню, намагалися сісти, щось зробити, повернутися, лягти, встати, помалювати і т.д.

Діти, які спочатку були глядачами, сміялися над граючими, думаючи, що з цією роллю легко впоратися. Але коли вони самі намагалися зіграти роль сіамських близнюків вони розуміли що це дуже складно. Після гри було обговорення того, що відчули діти. Велика частина дітей сказала що, з роллю було складно впоратися, тому що багато чого залежить від партнера, що вони повинні відчувати один одного, діяти узгоджено, щоб не впасти.

Після кількох повторень діти дуже добре справлялися з ролями. Діти, що виконували роль глядачів з цікавістю дивилися, як справляються з завданнями “сіамські близнюки”, переживали за них.

Ефективність запропонованих нами ігор підтверджується на практиці. Робота з дітьми проводилася систематично. Завдання пропонувалися дітям в повсякденному житті, під час другої половини дня і під час прогулянок. Проведення ігор проходило в основному в груповій формі.

В результаті експерименту діти поступово стали проявляти більшу ініціативу і активність в грі. Всі охоче погоджувалися брати участь у запропонованих іграх. Засвоївши зміст і правила, діти намагалися самостійно організовувати ці ігри під час своєї самостійної діяльності. Після проведення, хід та результати ігор бурхливо обговорювалися дітьми.

3.2. Процес розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку після проведення сюжетно-рольових ігор

Після проведеної програми розвитку психологічних особливостей емпатії у старших дошкільників, що складалася з комплексу сюжетно-рольових ігор, нами була проведена обробка результатів запропонованої програми, метою якої було виявлення змін в рівні розвитку емпатії у дітей.

На першому етапі формуючого експерименту ми досліджували емоційний компонент розвитку емпатії. Для цього нами була повторно проведена діагностична методика Г. А. Урунтаєвой, Ю. А. Афонькіної “Розуміння емоційних станів” [74]. Дослідження проводилося індивідуально з дітьми у двох серіях (Додаток А).

Ранжування отриманих результатів наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Ранжування результатів емоційного компоненту емпатії (формуючий експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку емоційного компоненту емпатії (формуючий експеримент)	Ранг
Настя М.	середній	1
Коля Д.	середній	1
Маша С.	середній	1
Віталік	середній	1
Сергій С.	середній	1
Кіріл Д.	середній	1
Ілля Б.	високий	2
Каріна	високий	2
Яна	високий	2
Андрій А.	високий	2
Артем	високий	2
Маша	високий	2
Даня П.	високий	2
Вадим Д.	високий	2
Вадим К.	високий	2
Вікторія	високий	2
Іра	високий	2
Гриша	високий	2
Крістіна	високий	2
Коля К.	високий	2
Кіріл К.	високий	2
Яна П.	високий	2
Валентин	високий	2
Саша Х.	високий	2
Семен	високий	2

Продовження табл.3.1

Сергій А.	високий	2
Ліза	високий	2
Настя	високий	2
Денис	високий	2
Стасік	високий	2

З результатів ранжування видно, що 6 дітей мають середній рівень розвитку емоційного компоненту емпатії, а 24 – високий рівень.

Дані за результатами повторної діагностики на виявлення рівня розвитку емоційного компоненту емпатії у старших дошкільників представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати діагностичного дослідження
емоційного компоненту емпатії у дітей старшого
дошкільного віку (після проведення сюжетно-рольових ігор)

Рівень розвитку емоційного компоненту емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	-	20	80

Аналізуючи результати діагностики, ми отримали дані, що дозволили виявити розвиток емоційної сфери дітей. Нами були визначені три рівні розвитку емоційного компонента емпатії у дітей старшого дошкільного віку.

Більшість дітей з легкістю описували емоційні стани людей, зображених на картинках, давали характеристику цих станів. Цих дітей ми віднесли до високого рівня – 80% дітей.

Частина дітей (20%) детально описувала дії, зображені на картинці, розрізняла жести і міміку основних емоційних станів, але ускладнювалася

при описі відтінків емоцій (відчай, жаль і т.д.). Таких дітей ми віднесли до середнього рівня.

Дітей, яких можна було б віднести до низького рівня, на даному етапі експерименту не було.

Другим етапом формуючого експерименту було визначення рівня розвитку когнітивного компонента емпатії у дітей старшого дошкільного віку, і він досліджувався нами за допомогою діагностичної методики Ю. А. Афонькіної “Вивчення емоційного ставлення до моральних норм” [75]. В даній методиці використовувались картинки із зображенням ситуацій, які підлягають моральній оцінці (Додаток Б).

Ранжування результатів наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Ранжування результатів когнітивного компоненту емпатії (формуючий експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії (формуючий експеримент)	Ранг
Кіріл Д.	середній	1
Вероніка	середній	1
Даня Д.	середній	1
Діма	середній	1
Іра	середній	1
Ярослав	середній	1
Віталік	середній	1
Люба	середній	1
Настя М.	середній	1
Яна Р.	високий	2
Каріна	високий	2
Денис	високий	2
Крістіна	високий	2
Стасік О.	високий	2
Вадим Д.	високий	2
Сергій А.	високий	2
Семен	високий	2
Маша	високий	2

Продовження табл.3.3

Софія М.	високий	2
Маша К.	високий	2
Роксолана	високий	2
Кіріл К.	високий	2
Саша	високий	2
Коля Д.	високий	2
Артем	високий	2
Валентин	високий	2
Даня П.	високий	2
Ілля Б.	високий	2
Гриша	високий	2
Саша Х.	високий	2

З результатів ранжування видно, що 9 дітей мають середній рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії, а 21 – високий рівень.

Дані про результати повторної діагностики на виявлення рівня розвитку когнітивного компонента емпатії у старших дошкільників оформили в таблицю 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностичного дослідження
когнітивного компоненту емпатії у дітей старшого
дошкільного віку (після проведення сюжетно-рольових ігор)

Рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	—	30	70

У результаті проведення діагностики нами були виділені три рівні розвитку когнітивного компоненту емпатії у дітей.

Високий рівень розвитку когнітивного компоненту емпатії характерний для дітей, які правильно оцінюють ситуацію на картинці, впевнено говорять,

що відчуває кожен персонаж і обґрунтовують свою думку. Таких дітей було – 70%.

Середній рівень – діти правильно оцінюють ситуацію, але описують емоції не всіх персонажів – 30%.

Низький рівень – не вірні відповіді на більшість картинок – таких дітей не виявлено.

На третьому етапі ми досліджували поведінковий компонент розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Для цього ми використовували спостереження за дітьми в процесі спільної діяльності.

Ранжування результатів наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Ранжування результатів поведінкового компоненту емпатії (формулюючи експеримент)

Дошкільники	Рівень розвитку поведінкового компоненту емпатії (формулюючи експеримент)	Ранг
Кіріл	середній	1
Вероніка	середній	1
Даня М.	середній	1
Стасік	середній	1
Діма	середній	1
Маша Б.	середній	1
Ярослав	середній	1
Віталік	середній	1
Люба	середній	1
Настя М.	середній	1
Яна	високий	2
Каріна	високий	2
Денис	високий	2
Крістіна	високий	2
Вадім	високий	2
Сергій А.	високий	2
Семен	високий	2
Іра	високий	2
Софія М.	високий	2

Продовження табл.3.5

Маша	високий	2
Роксолана	високий	2
Кіріл К.	високий	2
Саша М.	високий	2
Саша Х.	високий	2
Коля К.	високий	2
Артем П.	високий	2
Валентин	високий	2
Даня П.	високий	2
Ілля Б.	високий	2
Гриша	високий	2

З результатів ранжування видно, що 10 дітей мають середній рівень розвитку емоційного компоненту емпатії, а 20 – високий рівень.

Загальні дані про результати третього етапу формуючого експерименту представлені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати дослідження
поведінкового компоненту емпатії у дітей старшого
дошкільного віку (після проведення сюжетно-рольових ігор)

Рівень розвитку поведінкового компоненту емпатії	Низький	Середній	Високий
Показники в %	-	33	67

В результаті спостережень ми виявили, що більшість дітей (67%) в реальних ситуаціях спільної діяльності допомагали своїм ровесникам реальними справами.

Частина дітей прагнуть допомагати одноліткам тільки на вербальному рівні, а при внесенні реальних ситуацій спостерігається інша картина. Ці діти були віднесені до середнього рівня – 33% дітей.

Низький рівень, що характеризується відмовою допомагати одноліткам і лише індивідуальною роботою, був не виявлений.

Для визначення домінуючого виду емпатії після проведення сюжетно-рольових ігор використовували методику Н. Батюк “Незакінчені розповіді” (Додаток В). Якщо до різних персонажів в усіх наведених розповідях проявляється один і той самий вид емпатії, таких дітей слід вважати постійно емпатійними, коли ж вони проявляють поперемінну емпатію – нестійко емпатійними [4].

Всі розповіді подавались дітям старшого дошкільного віку індивідуально.

Якщо дитина ототожнює себе з головним героєм, то вона проявляла егоїстичну емпатію. Дошкільникам легше поставити себе на місце головного героя. Те, що було описано в розповідях траплялось майже з кожним: дуже хотілося мати домашню тварину, щось забороняли дорослі, ображали друзі. Розповідь і побудована так, щоб було легше прийняти сторону героя.

Якщо ж дитина вирішувала конфлікт на користь іншого персонажу – тварини, дорослого чи однолітка, це означає, що у неї виникло емпатійне переживання у відповідь на сум тварини, самотність старенької бабусі чи тітки. Таке переживання вважається гуманістичним.

Результати дослідження домінуючої емпатії оформили в таблицю 3.7.

Таблиця 3.7

Результати дослідження
домінуючої емпатії у дітей старшого
дошкільного віку (після проведення сюжетно-рольових ігор)

Домінуюча емпатія	Егоцентрична емпатія (нестійко емпатійні діти)	Гуманістична емпатія (постійно емпатійні діти)
Показники в %	33	67

По результатам методики “Незакінчені розповіді” ми бачимо, що більшість дітей – 67% (20 чол.) мають гуманістичну емпатію і постійно емпатійні, а нестійко емпатійних з проявом егоцентричної емпатії виявлено 33% (10 чол.).

Для визначення стану емоційної сфери дитини, наявності агресії, її спрямованості та інтенсивності використовували повторно графічну методику “Кактус” М. А. Панфілової (Додаток Ж).

Результати проведення методики оформлені в таблицю 3.8.

Таблиця 3.8

Результати дослідження
наявності агресії у дітей старшого
дошкільного віку (після проведення сюжетно-рольових ігор)

Наявність агресії	Виявлена агресія	Відсутня агресія
Показники в %	3	97

Аналізуючи дані проєктивної методики ми бачимо, що у 97% (29 чол.) дітей відсутня агресія, а 3% (1 чол.) – має незначну агресію.

3.3. Аналіз ефективності впровадження сюжетно-рольових ігор для розвитку емпатії старших дошкільників

При проведенні повторної діагностики, ми отримали дані, що дозволили виявити динаміку в розвитку емоційної сфери дітей. Загальні результати по рівню розвитку емоційного компонента емпатії у дітей старшого дошкільного віку до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.1.

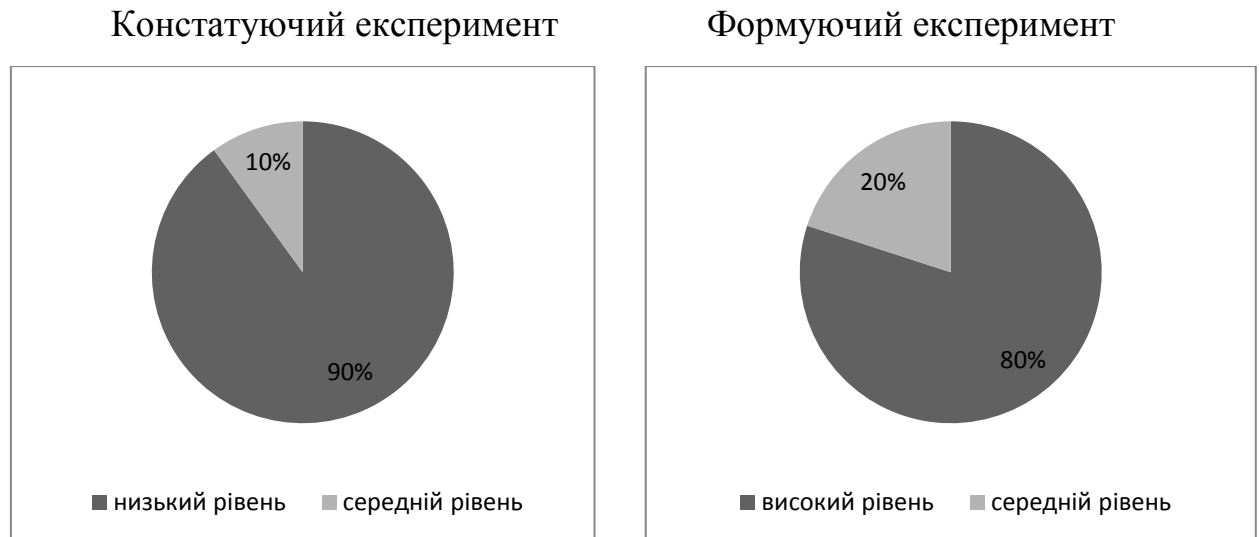
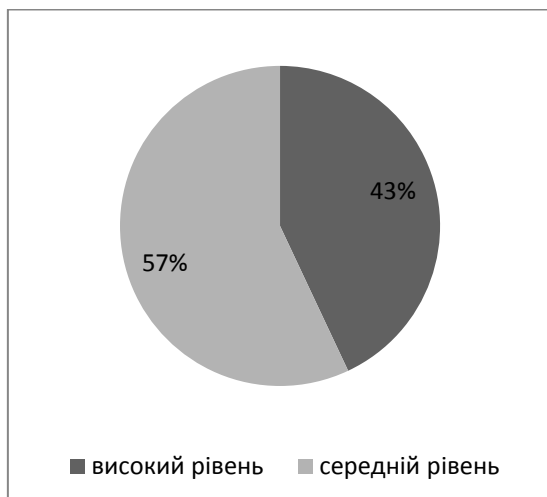


Рис. 3.1. Рівні розвитку емоційного компоненту емпатії в дітей 6 років до і після проведення сюжетно-рольових ігор

Узагальнені дані по рівню розвитку когнітивного компонента емпатії у старших дошкільників до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.2.

Констатуючий експеримент



Формуючий експеримент

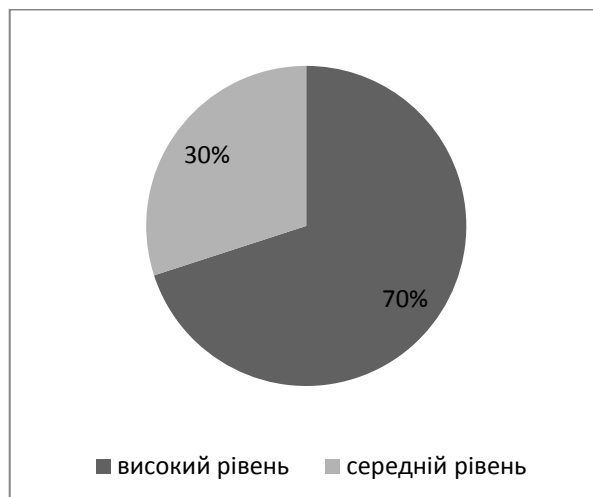
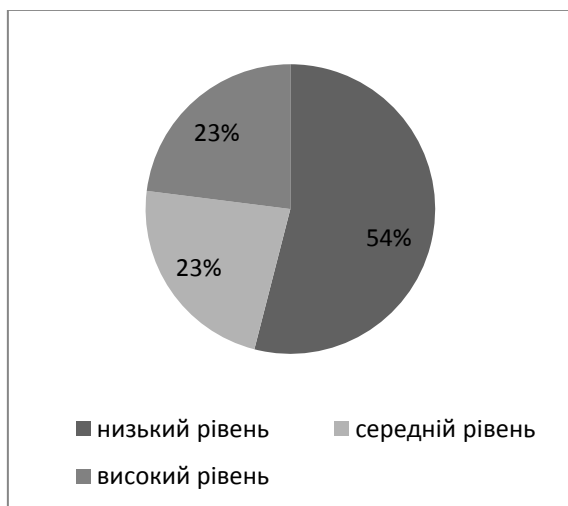


Рис. 3.2. Рівні розвитку когнітивного компоненту емпатії в дітей 6 років до і після проведення сюжетно-рольових ігор

Загальні дані динаміки рівня розвитку поведінкового компоненту емпатії після проведення діагностик до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.3.

Констатуючий експеримент



Формуючий експеримент

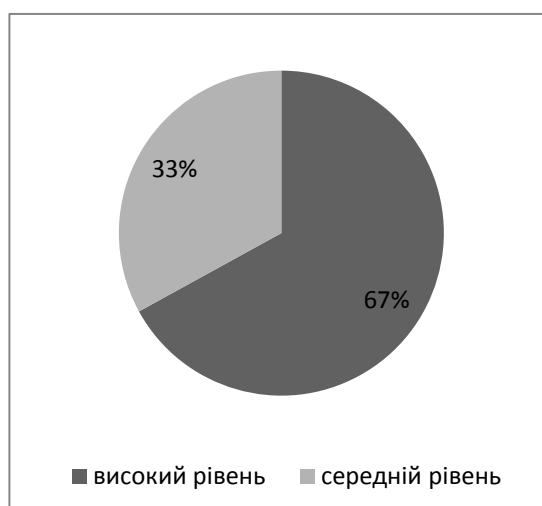


Рис. 3.3. Рівні розвитку поведінкового компоненту емпатії в дітей 6 років до і після проведення сюжетно-рольових ігор

Отже, дослідження проведене після сюжетно-рольових ігор дало можливість оцінити динаміку змін, що відбулися в рівнях розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Так при повторному діагностуванні було виявлено, що всі діти, з якими проводилась розвиваюча робота, підвищили свої показники. Ці зміни значні.

Провели кількісне опрацювання даних, використовуючи такі обчислення:

$$A \text{ сер. арифм.} = \frac{A_1 + A_2 + \dots + A_n}{n};$$

$$A \text{ сер. арифм. низького рівня розвитку емпатії} = 0\%$$

$$A \text{ сер. арифм. середнього рівня розвитку емпатії} = \frac{20\% + 30\% + 33\%}{3} = 28\%$$

$$A \text{ сер. арифм. високого рівня розвитку емпатії} = \frac{80\% + 70\% + 67\%}{3} = 72\%$$

Отримані дані дозволили нам зробити висновок, що в результаті формуючого експерименту більшість дітей – 72% (22 чол.) продемонстрували високий рівень розвитку емпатії. У таких дітей спостерігалася здатність до розуміння емоцій інших людей, присутня адекватна оцінка своєї діяльності та прагнення до надання дієвої допомоги іншим.

28% (8 чол.) дітей виявляли переживання з приводу почуттів інших людей, спрямованість до внутрішнього світу іншого. У них виявлено середній рівень розвитку емпатії.

За підсумками формуючого експерименту дітей з низьким рівнем розвитку емпатії не було виявлено.

Порівняльні дані за підсумками констатуючого і формуючого експериментів представлені на Рис. 3.4.

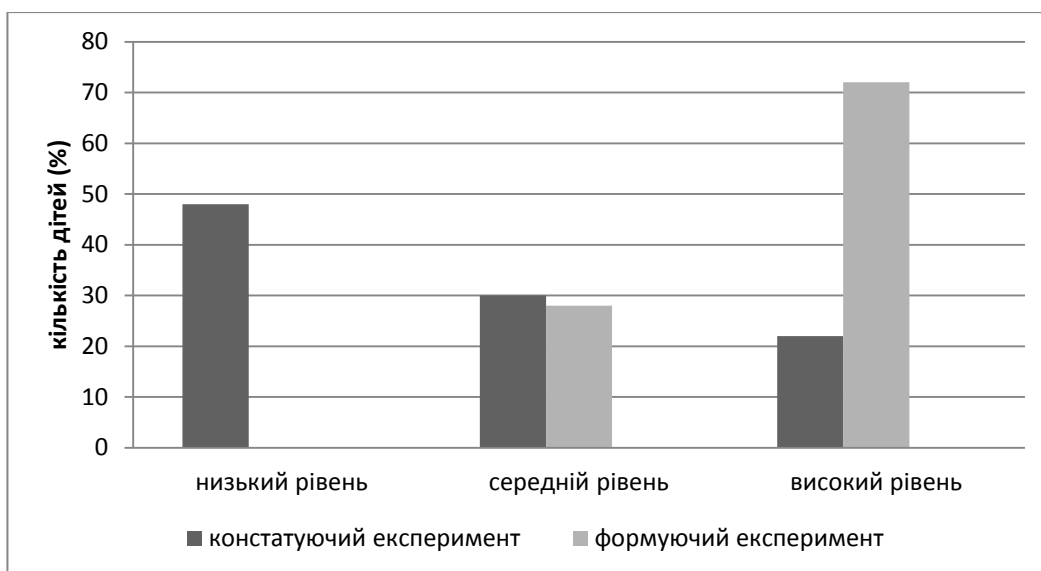
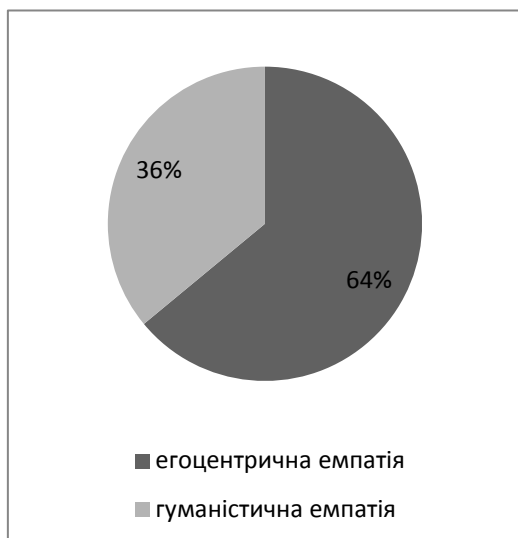


Рис. 3.4. Динаміка рівнів розвитку емпатії у обстежуваних старших дошкільників за результатами констатуючого і формуючого експерименту

З проведеного нами графічного аналізу рівня розвитку емпатії у старших дошкільників в обстежуваній групі видно, що їх рівень збільшився в 2 рази. Така зміна показників в бік підвищення свідчить про виражену позитивну динаміку зростання рівня розвитку емпатії у дітей 6 років, що доводить ефективність проведеного комплексу сюжетно-рольових ігор.

Дані по результатам домінуючої емпатії у старших дошкільників до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.5.

Констатуючий експеримент



Формуючий експеримент

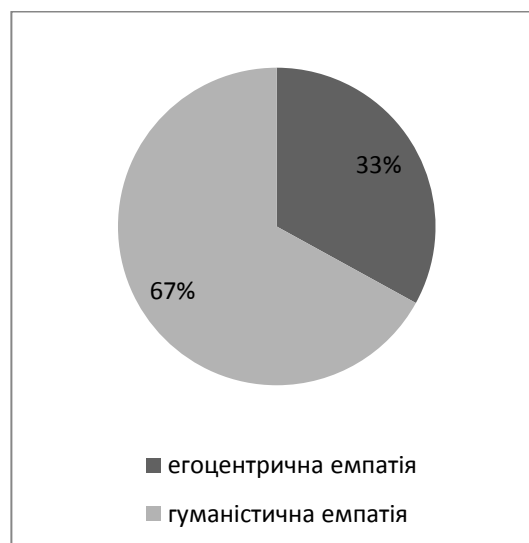


Рис. 3.5. Результати дослідження домінуючої емпатії в дітей 6 років до і після проведення сюжетно-рольових ігор

По результатам формуючого експерименту, ми бачимо, що рівень гуманістичної емпатії зріс в 2,4 рази. Гуманістична емпатія виражається в співчутті до іншої людини, а егоцентрична емпатія — це прагнення задовольнити свої особисті потреби. Рівень егоцентричної емпатії знизився у дошкільнят в 2 рази після проведення комплексу сюжетно-рольових ігор.

Загальні результати дослідження наявності агресії у дітей старшого дошкільного віку до і після формуючого експерименту представлені на Рис. 3.6.

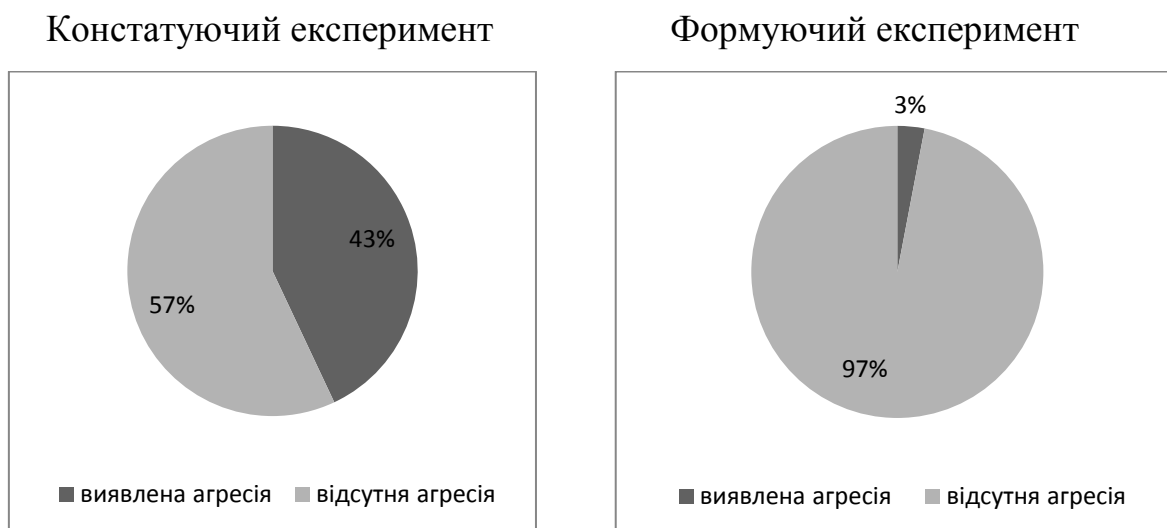


Рис. 3.6. Результати дослідження наявності агресії в дітей 6 років до і після проведення сюжетно-рольових ігор

Аналізуючи дані до і після проведення сюжетно-рольових ігор, ми бачимо, що рівень агресії після формуючого експерименту майже відсутній – 3%. Діти стали поводити себе набагато дружніше і відкритіше один з одним після ігор.

Висновки до третього розділу

Нами була розроблена програма розвитку психологічних особливостей емпатії у старших дошкільників, що складалась з комплексу сюжетно-рольових ігор і включала наступні етапи:

- на першому етапі – домінували сюжетно-рольові ігри, орієнтовані на констатацію емоційних станів, тобто на підвищення рівня емоційного компоненту емпатії;
- на другому етапі – ігри, спрямовані на сприйняття внутрішнього світу, почуттів і переживань іншої людини, тобто на розвиток когнітивного компоненту емпатії;

– на третьому етапі – сюжетно-рольові ігри, спрямовані на допомагаючу, сприяючу поведінку у відповідь на переживання іншого, тобто ігри на розвиток поведінкового компоненту емпатії.

Дослідження проведене після сюжетно-рольових ігор дало можливість оцінити динаміку змін, що відбулися в рівнях розвитку емпатії, видах домінуючої емпатії та наявності агресії у дітей старшого дошкільного віку. Так при повторному діагностуванні було виявлено, що всі діти, з якими проводилась розвиваюча робота, підвищили свої показники в розвитку емпатії.

Аналізуючи рівень розвитку емпатії у старших дошкільників після формуючого експерименту, ми бачимо, що їх рівень збільшився в 2 рази, порівняно з констатуючим експериментом.

По результатам формуючого експерименту – рівень гуманістичної емпатії зріс в 2,4 рази. Рівень егоцентричної емпатії знизився у дошкільнят в 2 рази після проведення комплексу сюжетно-рольових ігор. Діти стали відкритішими та уважнішими один до одного. Рівень агресії знизився до 3%.

Отже, результати дослідження свідчать про виражену позитивну динаміку зростання рівня розвитку емпатії у дітей 6 років, що доводить ефективність проведеного комплексу сюжетно-рольових ігор.

ВИСНОВКИ

Сучасна психолого-педагогічна теорія і практика приділяє велику увагу вихованню міжособистісних відносин, розвитку здібності дитини керувати своїми почуттями, переживаннями, розвитку емпатії.

Розвиток емпатії припускає емоційну чуйність, чутливість, здатність до співпереживання, вміння відчувати внутрішній світ іншої людини, а також прагнення до надання підтримки та дієвої допомоги іншим людям.

В структурі емпатії виділяють наступні компоненти: емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншого; когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого; поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини.

Якщо в структурі особистості домінує потреба в благополуччі іншого чи власному, то вона буде відбиватись в емпатійних переживаннях. Якщо мотиви “за себе” чи “за іншого” достатньо стійкі, то егоїстична чи гуманістична форма емпатії буде стійкою властивістю особистості.

Гуманістичні емпатійні переживання, на відміну від егоїстичних – узагальнені, осмислені переживання, які виявляються досвідом емоційно-моральних відношень і засвоєною моральною нормою. Егоїстичне емпатійне переживання також передбачає певний досвід, але моральне знання відділено від цього досвіду і не входить в структуру переживання. Співпереживаючи, дитина проходить школу емпатійної взаємодії з іншими людьми. Без цієї школи неможливий розвиток альтруїстичних мотивів, гуманістичних переживань.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав нам підставу виділити старший дошкільний вік, як найбільш сензитивний період для розвитку емпатії. Старший дошкільний вік є важливим для емоційно-морального розвитку дітей, багато в чому передбачає майбутній моральний вигляд

людини і в той же час виключно сприятливий для взаємодії з однолітками і дорослими.

У своєму дослідженні ми виділяємо сюжетно-рольову гру в якості основного засобу, що визначає ефективність розвитку емпатії. Сюжетно-рольова гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника. Саме з ігровою діяльністю пов'язана здатність дитини займати позицію переживаючого і, роблячи певні дії, програвати в плані уявлень різні варіанти відносин з оточуючими. Сюжетно-рольова гра служить свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування багатьох особистісних якостей.

За результатами констатуючого експерименту нами було виділено три основні рівні розвитку емпатії у дітей 6 років: низький (48% – 14 чол.), середній (30% – 9 чол.), високий (22% – 7 чол.).

До початку молодшого шкільного віку у дітей формується гуманістична та егоїстична форми емпатії. По результатам методики “Незакінчені розповіді” ми побачили, що більшість дітей – 64% (19 чол.) нестійко емпатійні з проявом егоцентричної емпатії. А 36% (11 чол.) – мають гуманістичну емпатію і постійно емпатійні.

На всіх етапах життя родина відіграє значну роль у вихованні дошкільника. Сімейне виховання впливає на виникнення у дошкільників різних емоційних розладів. Дефіцит батьківської любові, надмірна вимогливість, жорстокість, непослідовність у системі покарань і заохочень, психологічна неграмотність батьків – ось неповний перелік обставин, що травмують дитину, провокують деформації поведінки. Вибірковість у стосунках батьків певною мірою визначає вибірковість контактів дошкільника. Дитина, якій не допомогли у налагодженні зв'язків стикатиметься із труднощами в емоційному спілкуванні.

Провівши методику “Кінетичний малюнок сім'ї”, ми побачили, що у більшості дітей – 67% (20 чол.) позитивні згуртовані сім'ї. Діти, які проявили тривожність і негативне ставлення до членів родини на своїх малюнках, були відмічені нами для подальшого дослідження, таких дітей було 33% (10 чол.).

Аналізуючи дані проєктивної методики “Кактус” ми побачили, що 57% (17 чол.) мають низьку агресивність, а 43% (13 чол.) мають виражену агресію. Необхідне було покращення емоційної сфери дітей, зменшення агресії.

Агресивні діти як правило, мають низький рівень емпатії. Частіше за все агресивних дітей не хвилюють страждання оточуючих, вони навіть уявити собі не можуть що іншим людям неприємно і погано. Вважається, що якщо агресор може співчувати жертві, його агресія наступного разу буде слабшою. Однією із форм такої роботи може стати рольова гра, в процесі якої дитина має можливість поставити себе на місце інших, оцінити свою поведінку зі сторони.

Нами була розроблена програма розвитку психологічних особливостей емпатії у старших дошкільників, що складалась з комплексу сюжетно-рольових ігор і включала наступні етапи:

- на першому етапі – домінували сюжетно-рольові ігри, орієнтовані на констатацію емоційних станів, тобто на підвищення рівня емоційного компоненту емпатії;

- на другому етапі – ігри, спрямовані на сприйняття внутрішнього світу, почуттів і переживань іншої людини, тобто на розвиток когнітивного компоненту емпатії;

- на третьому етапі – сюжетно-рольові ігри, спрямовані на допомагаючу, сприяючу поведінку у відповідь на переживання іншого, тобто ігри на розвиток поведінкового компоненту емпатії.

Дослідження проведене після сюжетно-рольових ігор дало можливість оцінити динаміку змін, що відбулися в рівнях розвитку емпатії, видах домінуючої емпатії та наявності агресії у дітей старшого дошкільного віку. Так при повторному діагностуванні було виявлено, що всі діти, з якими проводилась розвиваюча робота, підвищили свої показники в розвитку емпатії.

В результаті формуючого експерименту більшість дітей – 72% (22 чол.) продемонстрували високий рівень розвитку емпатії. 28% (8 чол.) дітей виявляли переживання з приводу почуттів інших людей, спрямованість до внутрішнього світу іншого. У них виявлено середній рівень розвитку емпатії. За підсумками формуючого експерименту дітей з низьким рівнем розвитку емпатії не було виявлено.

Аналізуючи рівень розвитку емпатії у старших дошкільників після формуючого експерименту, ми бачимо, що їх рівень збільшився в 2 рази, порівняно з констатуючим експериментом.

По результатах формуючого експерименту – рівень гуманістичної емпатії зріс в 2,4 рази. Рівень егоцентричної емпатії знизився у дошкільнят в 2 рази після проведення комплексу сюжетно-рольових ігор. Діти стали відкритішими та уважнішими один до одного. Рівень агресії знизився до 3%. Результати дослідження свідчать про виражену позитивну динаміку зростання рівня розвитку емпатії у дітей 6 років, що доводить ефективність проведеного комплексу сюжетно-рольових ігор.

Отже, проведена програма формуючого експерименту виявилася досить ефективним засобом для підвищення рівня розвитку емпатії у дітей старшого дошкільного віку. Запропоновані ігри можна використовувати в роботі вихователів дошкільних навчальних закладів з метою розвитку емпатії та емоційно-моральної сфери дошкільнят.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М., 2000. – 415 с.
2. Адаменко Л. Дітям про емоції / Л. Адаменко // Дошкільне виховання. – 2004. – №6. – С. 18–19.
3. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : Кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
4. Батюк Н. Корекційно-розвивальна програма : ми граємося, навчаємося, розвиваємося / Наталя Батюк // Психолог дошкілля. – 2015. – жовтень (№ 10) – С. 1–21.
5. Білопола В. У країні емоцій / В. Білопола // Психолог дошкілля. – 2014. – №11. – С. 3–29.
6. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М., 1988. – С. 124–125.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Питер, 2008. – 200 с.
8. Боришевський М. Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості / М. Й. Боришевський // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Вип. 20. Ч. 1 : Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. – К., 2000. – С. 61 – 68.
9. Боришевський М. Й. Саморух як закон психічного розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г. С. Костюка. – К., 2000. – 27 с.
10. Братусь Б. С. Психологія. Моральність. Культура / Б. С. Братусь. – М., 1994.

11. Буре Р. С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Р. С. Буре, Г. Н. Година, А. Д. Шатова и др. ; под ред. А. М. Виноградовой. – М., 1989. – 96 с.
12. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : дис. ... канд. пс. н. / Т. В. Василишина. – К., 2000. – 20 с.
13. Вачков И. В. Психология для малышей / И. В. Вачков. – М. : Педагогика, 1996. – 234 с.
14. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер. – М., 1988. – 143 с.
15. Выготский Л. С. Вопросы детской психологи / Л. С. Виготский. – СПб., 1997. – 224 с.
16. Вишнівецька О. Емоції та їх особливості : розвивальна програма / О. Вишнівецька // Психолог дошкілля. – 2011. – Жовтень (№ 10). – С. 22–31.
17. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии. Вопросы психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова. – 1993. – №4. – С. 61–68.
18. Голдаева Г. Педагогика переживания / Г. Голдаева // Дошкольное воспитание. – 2001. – №6. – С. 95–97.
19. Гончаренко Т. Психологія внутрішнього світу / Т. Гончаренко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.
20. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
21. Додонов Б. І. Емоція як цінність / Б. І. Додонов. – М., 1978.
22. Докинз Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М., Мир, 1983. – С. 3–159.
23. Дусавицкий А. К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения / А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 17–29.
24. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

25. Емпатійна поведінка вчителя молодших класів. Проблеми освіти: науково-методичний збірник / О. В. Максим, І. О. Вакарчук, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський. – К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – 215 с.
26. Журавых О. Пойми меня... / О. Журавых // Дошкольное воспитание. – 2002. – №2. – С. 18–20.
27. Журавльова Л. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 39–46.
28. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
29. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1985. – 331 с.
30. Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др. – М., 1986. – 200 с.
31. Заславська М. З мамами нам веселенько, розважаємось раденько : розвага для дітей першої молодшої групи з використанням пальчикових ігор, ігор-емпатій та забавлянок / М. Заславська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2. – 23 с.
32. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова – М. : АСАДЕМА, 2004. – С. 192–199.
33. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2000. – 300 с.
34. Камінська О. Розвиток емоційної сфери, пізнавальних психічних процесів. Соціалізація старших дошкільників / О. Камінська // Психолог дошкілля. – 2010. – №2. – С. 9–21.
35. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.В. Карпенко. – К. : Каравела, 2008. – 190 с.

36. Кириленко Таїса Сергіївна Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.

37. Ковальчук О. Емпатія – основа взаємодії: виховний захід / О. Ковальчук // Психолог. – 2010. – Квітень (№ 15). – С. 11–12.

38. Козлова С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире / С. А. Козлова // Дошкольное воспитание. – 2001. – №9. – С. 98–101.

39. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учебное пособие для студентов сред. пед. уч. завед. / С. А. Козлова. – М., 1998. – 160 с.

40. Колпакова Н. Развитие эмоционально-нравственной сферы и навыков общения у детей старшего дошкольного возраста / Н. Колпакова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №10. – С. 10–15.

41. Кононко О. Я. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Я. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 250 с.

42. Корепанова М. В. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве: учебное пособие к спецкурсу / М. В. Корепанова. – В., 2000. – 120 с.

43. Кохан Л. В. Формуємо креативно-емпатичну особистість / Л. В. Кохан // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 16–18. – С. 2–16.

44. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А. Д. Кошелева. – М., 1985. – С. 99–100.

45. Кравець Г. Емоції та спілкування / Г. Кравець // Дошк.вих. – 2004. – №2. – С. 21–22.

46. Кравчук Л. Формування навичок емпатійної поведінки дитини молодшого шкільного віку в умовах сім'ї / Л. Кравчук // Сучасна школа України. – 2010. – Січень (№ 1). – С. 45–51.

47. Кряжева Н. Л. Развитие Эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
48. Крюкова С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь / С. В. Крюкова, Н. П. Слободянюк. – М: Генезис, 2007. – 198 с.
49. Лабунская В. А. Социальная психология личности в вопросах и ответах / проф. В. А. Лабунская. – М., 2000. – С. 178–190.
50. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка: підручник / авт. кол.: С. Д. Максименко, М. Б. Євтух, Я. В. Цехмістер. – К. : Слово, 2012. – 584 с.
51. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с. – Т. 2. – 335 с.
52. Малімон Л. Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості / Л. Я. Малімон // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. — №7. – С. 59–65.
53. Морозов В. П. Невербальный слух и эмпатия / В. П. Морозов, А. Г. Васильева // Труды института психологии РАИ. – 1995. – Сер 1. №2. – С. 253–260.
54. Мухіна В. С. Вікова психологія / В. С. Мухіна. – М., 1997. – 350 с.
55. Наконечна Марія Миколаївна Допомога іншому: психологічні аспекти: монографія / М. М. Наконечна. – К. : Слово, 2012. – 183 с.
56. Недоспасова В. А. Растем играя: средний и старший дошкольный возраст / В. А. Недоспасова. – М., 2002. – 190 с.
57. Немов Р. С. Психология образования. Кн. 2. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение – Владос, 1995. – С. 171–181.
58. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М., 1995. – 357 с.
59. Овчаренко Е. Р. Зеркальный кубик и веселая гусеница / Е. Р. Овчаренко // Обруч. – 2003. – №3. – С. 21–22.

60. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии детей 5 – 7 лет / Е. Р. Овчаренко // Науч. – метод. журнал «Начальная школа плюс: До и После». – 2003. – №10. – С. 11–15.
61. Орищенко О. А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії: Авторієф. дис. ...канд. психолог. Наук: 19.00.01. / О. А. Орищенко. – Одеса, 2004. – 21 с.
62. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2001. – 350 с.
63. Плохій З. Я і Світ навколо : Особистісно орієнтований підхід у формуванні ставлення дошкільнят до природи / З. Плохій // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 8–11.
64. Ричкова С. Емпатія як чинник ефективного спілкування: інтерактивне заняття / Світлана Ричкова // Психолог. – 2015. – № 6. – С. 9–11.
65. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М., 2001. – С. 202–205.
66. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. – М., 1984. – С. 234–238.
67. Середняк О. Перші кроки в світ взаємин // Дошк.вих. – 2006. – №5. – 18 с.
68. Сопрун И. П. Взаимоотношение отдельных показателей особенностей эмоциональной сферы детей шести лет, воспитывающихся в разных социально-психологических условиях // Наука і освіта. – 2000. – №5. – С. 52–55.
69. Степанов О. М. Основы психологии і педагогіки: навч. посіб. / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2012. – 528 с.
70. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пило, Д. Сирс. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с.
71. Томчук Сергій Михайлович Психологія емоційних явищ: навч. посіб. / С. М. Томчук. – Вінниця : ВСЕІ Університету "Україна", 2007. – 75 с.

72. Туркова Д. М. Вправи з ідентифікації механізмів психологічного захисту в контексті емпатійного розуміння особистості / Д. М. Туркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 8. – С. 42–45.

73. Туркова Д. М. Емпатія як "спосіб буття" професійного психолога / Д. М. Туркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 8. – С. 69–77

74. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

75. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, 1998. – 304 с.

76. Федько О. Я (не) вмію розуміти інших: Емпатія: вплив на навчально-пізнавальну діяльність учня, способи розвитку / О. Федько // Завуч. – 2007. – Січень (№ 2). – С. 11–13.

77. Хомік В. С. Емпатія та децентрація: досвід теоретичного осмислення і емпіричного дослідження / В. С. Хомік // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 8–13.

78. Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников. Учебное пособие / О. А. Шаграева. — М. : Академия, 2003. – 250 с.

79. Шаюк О. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / О. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 100–111.

80. Юсупов И. М. Психология эмпатии: теоретич. и прикладн. аспекты: Автореф. Дис. ... д-ра психол. наук / И. М. Юсупов. – СПб., 1995. – 276 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностична методика

“Розуміння емоційних станів людей” Г. А. Урунтаєвой, Ю. А.

Афонькіної

Підготовка дослідження. Підібрати картинки із зображенням дітей і дорослих, у яких яскраво виражено, емоційний стан як основних емоцій (радість, страх, гнів, горе), так і їх відтінків, сюжетні картинки із зображенням позитивних і негативних вчинків дітей і дорослих.

Проведення дослідження. Індивідуально з дітьми 3-7 років проводиться в 2 серії.

Перша серія. Дитині послідовно показують картинки дітей і дорослих і запитують: “Хто зображений на картинці? Що він робить? Як він себе відчуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку”.



Рис. А. 1.1



Рис. А. 1.2



Рис. А. 1.3



Рис. А.1.4



Рис. А.1.5



Рис. А.1.6



Рис. А.1.7

Друга серія. Дитині послідовно показують сюжетні картинки і задають питання: “Що роблять діти (дорослі)? Як вони це роблять (дружно, сваряться, не звертають уваги один на одного і т.д.)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?”



Рис. А.2.1



Рис. А.2.2



Рис. А.2.3



Рис. А.2.4

Обробка даних. Підраховують число вірних відповідей по кожній серії і по кожній картинці. Виявляють, чи доступне дітям розуміння емоційних станів дорослих і однолітків, на які ознаки вони спираються, кого краще розуміють: дорослого або однолітка.

Додаток Б

Діагностична методика Ю. А. Афонькіної “Вивчення емоційного ставлення до моральних норм”

Діагностичний матеріал: картинки із зображенням ситуацій, які підлягають моральній оцінці.

Проведення дослідження: Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3-6 років. Експериментатор показує дитині картинку і просить розповісти про цю картинку. Можна полегшити відповідь, поставивши запитання: “Скажи, хто вчинив добре, хто – погано, чому?” ,

“Поясни, що відчувають головні персонажі на картинці?”.

Обробка даних: У протоколі фіксують відповіді дитини, її пояснення, емоційні реакції. Якісний аналіз полягає у оцінці адекватності емоційних реакцій дитини на моральні норми.



Рис. Б.1.1



Рис. Б.1.2



Рис. Б.1.3



Рис. Б.1.4



Методика

Н. Батюк “Незакінчені розповіді”

У розповідях описуються схожі конфліктні ситуації, але умови конфлікту від розповіді до розповіді змінюються. Побудовані розповіді таким чином, що один із персонажів - винуватець конфлікту, а другий (головний герой) – потерпілий. Головний герой всіх розповідей – дитина, а його противник тварина, дорослий чи інша дитина. І той, і інший переживають з приводу конфлікту. Ситуація повинна бути розв'язана обстежуваним на користь одного з персонажів. Коли дитина уявляє себе головним героєм, слід вважати, що вона виявляє егоцентричну емпатію.

Коли учень розв'язує конфлікт на користь іншого персонажа – тварини, дорослого однолітки, це означає, що у нього виникла гуманістична емпатія.

Дітям читають невеличкі розповіді. Після цього вони повинні відповісти на такі запитання: як треба закінчити оповідання, що б ти вчинив на місці героя, чи шкода тобі когось із персонажів, а коли так, кого більше? Кожну відповідь дитина повинна аргументувати.

Розповіді для проведення діагностики здатності до емпатії:

1. Моя бабуся захворіла і приїхала до нас. Ми турбуємося про неї. Я дуже хочу мати собачку, але бабуся не любить собак. Одного разу повертаючись зі школи, я побачив мокрого від дощу чорненького песика. Я приніс його додому, висушив, нагодував. Він так лагідно лизав мені руку, вертів хвостиком, лащився і вдячно повискував. Я вирішив: нехай він живе у нас. Вранці я прокинувся і побіг до ванної, де спав мій друг, але його там не було. Бабуся вигнала його на вулицю. Хоч на дворі сіяв дрібний дощ...

2. Ми жили на дачі. У нас був хороший друг – собака Дружок. Ми з ним ходили на рибалку, в ліс гралися купалися. Він хоч і не людина, але все розумів. Потім ми одержали телеграму, що до нас приїжджає тьотя Клава, і ми поїхали додому, а собаку мама закрила у сарай. Вдома було весело, тьотя привезла нам іграшки, цукерки. Вранці я попросив маму поїхати на дачу,

казав, що собака голодний, без води може померти, йому сумно. Мама відповіла, що нічого не трапиться, а коли здохне, то не великий жаль, їх там багато бігає, можна взяти іншого, а тітка приїздить не кожного дня...

3. Наш сусід збирався у відрядження і сказав: «Хай папуга Кеша поживе у тебе, можеш навіть залишити його собі назавжди, коли захочеш». Я дуже зрадив, доглядав Кешу, полюбив його. Але папуга поводив себе дивно: не їв, часто поглядав на двері, ні з ким не говорив, тільки вигукував ім'я дяді Гриші. Я гладив його говорив ласкаві слова, приносив ласощі, але він тільки жалібно дивився на мене. Нарешті через тиждень приїхав дядя Гриша...

4. В дитячому садку під час обіду за одним столом сиділи дві дівчинки – Світлана і Галя. Світлана, пустуючи, штовхнула Галю, а та ненавмисно штовхнула чашку з компотом і залила скатертину. Коли прийшла вихователька і запитала, хто це зробив, Світлана сказала, що то Галя. Галю покарали, а діти тепер не хочуть гратися з Світланою, не дають їй іграшок. Вона стоїть і плаче...

Обробка та аналіз отриманих результатів

Якщо до різних персонажів в усіх наведених розповідях проявляється один і той самий вид емпатії, таких дітей слід вважати постійно емпатійними, коли ж вони проявляють поперемінну емпатію – нестійко емпатійними.

Додаток Д

Проективна методика “Кінетичний малюнок сім’ї”

За допомогою даної методики з’являється можливість побачити сім’ю очима дитини, подивитися, яку суб’єктивну оцінку дає їй малюк, яке місце собі відводить в ній. Крім цього, вона відображає, які труднощі і проблеми у взаєминах є в родині.

Процедура проведення та інструктаж

"Намалюй, будь ласка, свою родину, де кожен член сім’ї і ти роблять що-небудь. Постарайся малювати цілих людей. Пам’ятай: зображуй кожного, що робить що-небудь, будь-яку дію".

Ні в якому разі не можна пояснювати, що означає слово "сім'я", бо цим спотворюється сама суть дослідження. Якщо дитина запитує, що йому малювати, необхідно просто повторити інструкцію. Час виконання завдання не обмежується (у більшості випадків воно триває не більше 35 хв). При виконанні завдання слід відзначати в протоколі:

- а) послідовність малювання деталей;
- б) паузи більше 15 секунд;
- в) стирання деталей;
- г) спонтанні коментарі дитини;
- д) емоційні реакції та їх зв'язок з зображуваним змістом.

Після виконання завдання треба прагнути отримати максимум інформації вербальним шляхом. Зазвичай задаються наступні питання:

Скажи, хто тут намальований?

Де вони знаходяться?

Що вони роблять? Хто це придумав?

Їм весело або нудно? Чому?

Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?

Хто з них самий нещасний? Чому?

Останні два питання провокують дитину на відкрите обговорення почуттів, що не кожна дитина схильна робити. Тому, якщо дитина не

відповідає на них або відповідає формально, не слід наполягати на відповіді. При опитуванні потрібно спробувати з'ясувати сенс намальованого дитиною: почуття до окремих членів сім'ї; чому дитина не намалював кого-небудь з членів сім'ї (якщо так сталося); що означають для дитини певні деталі малюнка (птахи, звірятка і т. д.). При цьому по можливості слід уникати прямих запитань, наполягати на відповіді, так як це може індукувати тривогу, захисні реакції.

Інтерпретація

Аналіз структури сім'ї

Крайніми варіантами вважаються, якщо намальовані лише суб'єкти, що не мають відношення до сім'ї, і якщо взагалі немає людей. У тому випадку, якщо спотворений склад сім'ї, то це може свідчити про конфлікт, невдоволення ситуацією. Крім цього, діти забувають намалювати тих родичів, які для них менш важливі в емоційному плані. Якщо ж є сторонні люди, то це може бути сигналом того, що є психологічно незадоволена потреба.

Розміщення членів сім'ї

Методика може показати і які взаємини в сім'ї. Згуртованість сім'ї, заняття всіх персонажів загальним видом діяльності говорить про психологічне благополуччя. Якщо ж у малюнка протилежні характеристики, то це може свідчити про низький рівень емоційних прихильностей.

Якщо один з членів відділений, то це може свідчити про негативне ставлення до нього, іноді це може бути непрямою ознакою загрози.

Аналіз намальованих фігур

Методика "Кінетичний малюнок сім'ї" може розповісти і про емоційне відношенні до кожного члена. Для цього оцінюються кількість деталей, декорування і які кольори використані для промальовування фігури. Добре ставлення супроводжується наявністю великої кількості деталей, декоруванням. Схематичність, неоконченності можуть вказувати на негативне ставлення, агресивні спонукання на його адресу. Іноді діти себе

малюють величиною, рівної батьківській. Це може говорити про егоцентричність дитини, про змагання за батьківську любов. Якщо малюк відчуває непотрібність себе, свою незначність, то це знаходить відображення в малюнках, де він набагато менший, ніж інші члени сім'ї.

Додаток Ж

Графічна методика “Кактус” М. А. Панфілової

Мета – виявлення стану емоційної сфери дитини, виявлення наявності агресії, її спрямованості та інтенсивності.

Інструкція. На аркуші паперу (формат А4) намалюй кактус, такий, яким ти його собі уявляєш!

Питання та додаткові пояснення не допускаються. Дитині дається стільки часу, скільки їй необхідно. Після закінчення малювання з дитиною проводиться бесіда. Можна задати питання, відповіді на які допоможуть уточнити інтерпретацію:

1. Кактус домашній або дикий?
2. Його можна потрогати? Він сильно колеться?
3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?
4. Кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина?
6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

Обробка результатів та інтерпретація

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме:

- просторове положення;
- розмір малюнка;
- характеристики ліній;
- сила натиску на олівець.

Агресія – наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності.

Імпульсивність – уривчасті лінії, сильний натиск.

Егоцентризм, прагнення до лідерства – великий малюнок, в центрі листа.

Залежність, невпевненість – маленький малюнок внизу листа.

Демонстративність, відкритість – наявність виступаючих відростків, незвичайність форм.

Скритність, обережність – розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.

Оптимізм – використання яскравих кольорів, зображення «радісних» кактусів.

Тривога – використання темних кольорів, переважання внутрішньої штрихування, переривчасті лінії.

Жіночність – наявність прикраси, квітів, м'яких ліній, форм.

Екстровертованність – наявність інших кактусів, квітів.

Інтровертованність – зображений тільки один кактус.

Прагнення до домашньої захисту, почуття сімейної спільності – наявність квіткового горщика, зображення домашнього кактуса.

Прагнення до самотності – зображений дикоростучий кактус, пустельний кактус.

Додаток 3**Гра “Дзеркало”**

Мета: розвиток уваги дитини до однолітків, а також мімічних і пантомімічних здібностей дітей.

Ролі: дзеркала і звірятка.

Зміст: Дітям пропонується уявити, що вони увійшли в магазин дзеркал. Одна половина групи - дзеркала, інша - різні звірятка. Звірятка ходять повз дзеркал, стрибають, показують різну міміку. Дзеркала повинні точно відображати рухи і вирази обличчя звіряток. Після гри обговорити, що відчували діти.

Гра “Перстень”

Мета: розвиток уваги один до одного, розуміння емоційний стан іншої людини.

Зміст: Діти сідають у коло. Ведучий ховає в долонях перстень. Дитині пропонується дивитися уважно на обличчя сусідів і постаратися вгадати, хто з них отримав у свої долоньки колечко від ведучого. Вгадав стає ведучим. Після гри обговорити, що відчували діти.

Гра “Скульптор”

Мета: розвиток уваги один до одного, здатності до емоційного самовираження.

Ролі: скульптори і “фігури”

Зміст: Виконується в парах. Один з учасників “скульптор”, який “ліпить” фігуру (будь-яку, на свій розсуд) зі свого партнера. Після цього дитина – “скульптор” розповідає про те, що він зліпив і про характер того, хто зображений. Присутні ставлять йому запитання. Потім відбувається зміна ролей. Після гри обговорити, що відчували діти.

Гра “Поводирі”

Мета: розвивати увагу один до одного, розвиток почуття безпеки до інших людей.

Ролі: сліпі і поводитирі.

Зміст: Гравці розбиваються на пари. Один з відкритими очима стоїть попереду. Інший на відстані витягнутої руки, ледве торкаючись спини попереду стоячого, встає із закритими очима. Один з учасників – “сліпий”, другий – його “поводир”, який повинен провести сліпого через різні перешкоди, які створені заздалегідь (меблі, столи, стільці або інші люди). У “сліпого” зав'язані очі. “Поводир” повинен провести його так, щоб він не впав і не забився. “Поводир” спочатку повільно починає пересуватися по приміщенню, “сліпий” слід за ним, намагаючись не загубитися, потім траєкторія і швидкість руху збільшуються. Після проходження маршруту, учасники міняються ролями. Після гри обговорити, що відчували діти.

Гра “Сіамські близнюки”

Мета: розвиток здатності до встановлення взаємодії та уваги один до одного.

Зміст: Діти розбиваються на пари, встають плечем до плеча, обіймають один одного однією рукою за пояс, одну ногу ставлять поруч. Тепер вони зрощені близнюки: 2 голови, 3 ноги, один тулуб і 2 руки. Запропонуйте їм походити по приміщенню, присісти, щось зробити, повернутися, лягти, встати, помалювати і т.д., щоб третя нога була “дружньою”, її можна скріпити мотузкою. Після гри обговорити, що відчували діти.