

Изотова Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте



English version: [Izotova E.I. Cognitive and behavioral representations of empathy in preschool and primary school age](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Статья посвящена проблеме развития эмпатии в детском возрасте. Раскрывается специфика социальных переживаний, когнитивных и поведенческих репрезентаций эмпатии в разные возрастные периоды. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей эмпатийных переживаний и сценариев эмпатийного поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста (N = 154). Показано, что в этот возрастной период происходит расширение и усложнение социальных переживаний, увеличение объема и дифференцированности представлений детей об эмоциональной сфере человека, о причинах и способах выражения сопереживания и сочувствия по отношению к различным эмпатийным объектам.

Ключевые слова: эмпатия, социальные эмоции, переживание, сопереживание, сочувствие, социализация, аффективная (эмоциональная) децентрация, эмоциональный скрипт, сценарий эмпатийного поведения

В современной психологии детства (психология развития, социальная психология развития) проблема развития эмоциональной сферы ребенка, исследование роли переживаний в процессе социализации детей, а также способов выражения и регуляции эмоций обоснованно поставлены в первый ряд. Связано это с множеством взаимозависимых факторов: меняющаяся социальная ситуация развития ребенка, меняющиеся требования к социально-психологической и эмоциональной зрелости детей и подростков и в связи с этим расширение социально-психологических проблем детей и подростков.

Основу требований, предъявляемых обществом к новому поколению, составляют категория социальных переживаний, в частности сопереживание сверстнику и взрослому (эмпатийность), а также информированность как об общественных явлениях и отношениях, так и об эмоциональной их окрашенности (специальная осведомленность), что соответствует двум базовым компонентам эмоциональной сферы: аффективному и когнитивному. В психологии эмоций аффективный компонент интерпретируется как совокупность разномодальных индивидуальных переживаний ребенка (позитивные и негативные эмоции, социальные переживания, чувства). Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний и представлений ребенка об эмоциональной сфере человека (сущность эмоциональных явлений, причины и последствия возникновения эмоций, способы их выражения).

Теоретические подходы к исследованию эмпатии

Обоснованием теоретической интеграции когнитивного (интеллектуального) и аффективного (переживательного) компонентов в одной исследовательской программе является научно-теоретическая позиция Л.С.Выготского, согласно которой переживание выступает динамической

единицей структуры сознания, заключающей в себе единство аффекта и интеллекта. Таким образом, Л.С.Выготский трактует переживание как состояние, которое, объединяя в себе эмоцию и знание, становится мотивом поведения. Благодаря своей сложной структуре, переживание позволяет почувствовать и осознать, что является для субъекта личностно значимым, а что не имеет смысла [Выготский, 1984]. Именно это положение позволяет говорить о социальных переживаниях как основном механизме социализации.

Рассмотрим научно-теоретические подходы к эмпирическому исследованию возрастной динамики эмпатийности и представлений об эмоциональной сфере человека.

Одним из первых, кто показал роль переживаний в формировании опыта индивида, его вхождения в социальную действительность, был отечественный ученый Г.Г.Шпет. Особое значение в формировании культурной личности он отводил эстетическим переживаниям, в основе которых лежит «симпатическое понимание», возникающее на основе сопереживания чувствам и мироощущению другого [Категория переживания ..., 2005].

Современные научно-теоретические подходы к исследованию эмпатии рассматривают ее сущность, качественную природу [Гаврилова, 1975, 1977; Гиппенрейтер, 1993], а также взаимосвязи эмпатийных явлений с психическими процессами и особенностями развития личности [Божович, 1978; Стрелкова, 1986; Юсупов, 1995].

Таким образом, отечественные психологи альтернативно характеризуют эмпатию, при этом однозначно принимая тезис о ее взаимосвязи с психологическими особенностями и качествами личности.

Развитие социальных эмоций у детей осуществляется непосредственно в социальном взаимодействии со взрослым и сверстником. А.В.Запорожец, обозначая центральный феномен социализации эмоций, обращается к понятию аффективной (эмоциональной) децентрации: «Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные, приводит ... к аффективной децентрации, которая как бы предваряет возникновение децентрации интеллектуальной» [Запорожец, 1981, с. 62–63]. Опираясь на данное определение знакового для эмоционального развития дошкольника достижение, мы рассматриваем эмоциональную децентрацию как механизм преодоления эгоцентризма личности, который заключается в трансформации позиции субъекта в результате сопоставления и интеграции позиций, явно не совпадающих с его собственной.

В результате поступательного развития эмоциональной сферы ребенка происходит усложнение социальных переживаний, что объективно необходимо для расширения и обогащения совместной игровой деятельности и общения. Эти новые и более сложные социальные эмоции в отечественной психологии обозначаются как сопереживание, сочувствие, содействие [Юсупов, 1993].

Направленность данной триады ведущих социальных переживаний позволяет интерпретировать эмпатию как продукт социализации личности. Традиционное понимание социализации включает в себя освоение культуры человеческих отношений, социальных норм, видов деятельности, ролей, а также форм общения. Отсюда содержательная сущность эмпатии определяется специфическими способами «освоения культуры человеческих отношений», основанными на эмоциональном принятии и осознании переживаний другого человека. Таким образом, мы можем рассматривать эмпатию как постижение эмоционального состояния, проникновение и вчувствование в переживания другого человека. Данное определение наиболее близко к пониманию вчувствования как способа познания сущности предмета или объекта в концепции эстетического воспитания Т.Липпса и отвечает понятию эмпатии, введенному Э.Титченером [Изотова, Никифорова, 2004].

Возрастные особенности эмпатии

Общие тенденции развития эмпатии на протяжении раннего и дошкольного детства можно обозначить следующим образом (подробнее см. [Изотова, Никифорова, 2004]).

1. Эмпатийные реакции младенца проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через заражение и подражание (синтония). Так, младенец стремится разделить свои переживания со взрослым и принимать переживания взрослого.
2. Раннее детство характеризуется развитием диапазона эмпатийного реагирования на объекты и ситуации. В ряд объектов эмпатии, в дополнение к близким родственникам, ребенок включает и сверстников. В два года ребенок может эмоционально откликнуться на переживания своего сверстника, но в основе данного проявления эмпатии лежит отождествление себя с другим, собственных чувств с чувствами ближнего. Только к трем годам появляются признаки эмоциональной децентрации (выделение себя единицей социума), и это позволяет ребенку дифференцировать свои переживания как существующие отдельно от окружающего мира. Несмотря на это, основным механизмом эмпатии при переходе от раннего к дошкольному возрасту остается идентификация.
3. В младшем и среднем дошкольном возрасте сущность эмпатических переживаний меняется в связи с дифференцированием (отделением) себя и партнера как самостоятельных объектов общения и переживания. Ребенок в процессе общения со взрослыми и сверстниками начинает предвосхищать последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивать себя и других, то есть начинает функционировать механизм эмоционально-когнитивной децентрации. Это стимулирует развитие более сложных форм эмпатии (сочувствие, сопереживание, содействие).
4. Старший дошкольный возраст характеризуется специфической формой протекания эмпатийного реагирования. Это связано с преобразованием эмоциональной сферы ребенка от непосредственного эмоционального реагирования к опосредованной нравственными критериями и отношениями форме эмпатийного переживания. Содержание эмпатийного реагирования в этом возрасте определяет характер мотивации личности.

Рассмотрим возрастные особенности эмпатии, свойственные младшим школьникам и подросткам.

Мотивационно-потребностная обоснованность эмпатических проявлений у детей старшего дошкольного возраста, остается актуальной и для младшего школьного возраста. М. Hoffman на основе этологических исследований выделил у школьников «симпатический дистресс» как осознанную эмоциональную реакцию сочувствия в отличие от «эмпатического дистресса» как непроизвольного реагирования на болезненные эмоциональные состояния другого в раннем возрасте. «Симпатический дистресс» обусловлен собственным эмоциональным опытом негативных переживаний и формируется между шестью и девятью годами, то есть в младшем школьном возрасте [М. Hoffman, 1978; Изотова, Никифорова, 2004].

Кроме того, эмпирические исследования эмпатийных способностей младших школьников и подростков, проведенные Т.П. Гавриловой и И.М. Юсуповым, позволяет обозначить общую тенденцию снижения актов сопереживания и, напротив, увеличения актов сочувствия и различных форм альтруистического поведения при переходе от младшего школьного возраста к подростковому [Юсупов, 1995; Гаврилова, 1981].

С точки зрения Л. Мерфи, проявление эмпатии у детей зависит от совокупности психологических, психофизиологических, психосоциальных факторов: степень близости с объектом эмпатии и частоты общения с ним (родство, дружба, привязанность), интенсивность стимула эмпатии, предшествующий эмпатийный опыт; индивидуальные особенности темперамента и эмоциональной возбудимости, психодинамические качества личности; установки и требования социально-культурного окружения [Ильин, 2001].

Несмотря на большое количество исследований, знания об особенностях развития эмпатии у детей различных возрастных групп носят фрагментарный, парциальный характер. В этой связи они недостаточно освещают и эмпирически обосновывают закономерности развития эмпатии в онтогенезе, а также способы ее репрезентации на разных возрастных этапах, что инициировало наше эмпирическое исследование.

Перейдем к рассмотрению когнитивного компонента развития эмоциональной сферы, в частности

представлений об эмоциональной сфере человека как «итога чувственного познания мира» [Ананьев, 1960]. Действительно, представления, формируясь и развиваясь в процессе познания, являются результатом многогранной деятельности человека как субъекта познания.

Взаимосвязь эмоциональных представлений с психическими процессами эмпирически обосновывается многими отечественными исследователями [Запорожец, 1981; Ананьев, 1960; Запорожец, Неверович, 1986; Бреслав, 1990]. Так, достаточно распространенным является понимание представления как динамического образования, активизация и функционирование которого находится в тесной взаимосвязи с восприятием, мышлением, памятью и имеет определенные интраструктурные составляющие [Былкина, Люсин, 2000].

Эмоциональные представления в нашем исследовании обозначены как аффективно-когнитивные образования, основанные на слиянии двух компонентов: эмоциональной окрашенности (положительной, отрицательной, нейтральной валентности) и феномена познавательного уровня (совокупность знаний) [Изотова, Никифорова, 2004].

Специфика образов и информации, лежащих в основе представления, определяет его тематическое содержание. Так, обобщенные представления об эмоциональной жизни человека (аффективной сфере человека) составляют основу представлений об эмоциях, которые могут быть структурированы следующим образом:

- представления об обобщенном эмоциональном явлении;
- представления об амбивалентности эмоций;
- представления об экспрессивном выражении эмоций (мимика, пантомимика, речь, вегетативные реакции, двигательные реакции);
- представления о ряде эмоциональных модальностей;
- представления о содержании эмоциональных переживаний;
- представления о социально-культурных нормах эмоционального выражения.

В работе [Russel, 1989] обосновывается точка зрения, согласно которой общая динамика формирования представлений об эмоциональном явлении у ребенка выражается переходом умения различать отдельные экспрессивные изменения, обусловленные эмоциональными переживаниями, к связыванию экспрессивных изменений в единые паттерны с определенным значением, затем – к возможности объединения двух или нескольких паттернов, а также их комбинаций во временные последовательности с дальнейшим их обобщением.

Так, для детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) характерно понимание только простых эмоций (радость, страх, печаль и злость). Дети старшего дошкольного (5–6 лет) возраста демонстрируют расширение модального ряда за счет социализации эмоциональных переживаний (обида, стыд, вина). К младшему школьному (7–8 лет) возрасту становится доступным понимание и сложных эмоций – отвращения, презрения, удивления [Изотова, Никифорова, 2004].

Особое место в познании эмоциональных явлений занимают представления о содержании эмоциональных переживаний, в частности имеющих социальную направленность.

Формирование данного вида представлений, а именно их содержания, связано с объемом и спецификой индивидуального эмоционального опыта ребенка. При этом собственный опыт эмоциональных переживаний может выполнять разные, оппозиционные по своему воздействию, роли. В одних случаях он способствует адекватному отношению к содержанию той или иной эмоции, то есть обогащает содержание представления о ней. В других случаях эмоциональный опыт ребенка, преимущественно негативный, приводит к развитию аффективно-когнитивного комплекса, в котором тесно связаны ситуативные эмоции и представления о них. Это мешает детям связать переживаемые эмоции с обобщенным, социально заданным эталоном. Факторами, искажающими содержание представлений у ребенка дошкольного возраста, может являться отсутствие эмоциональной децентрации (сопереживания) и эмоциональной синтонии (заражения) либо низкая эмотивность [Изотова, Никифорова, 2004].

В результате эмпирических исследований [Изотова, 1994; Кузьмищева, 2002] у детей дошкольного и младшего школьного возраста были выявлены различия между вербальным обозначением

эмоциональных явлений, имеющих социальную направленность. Дети от 7 до 9 лет при вербальном описании эмоций все больше обращаются к своему личному опыту, что отражает осознанность представлений об эмоциях у детей младшего школьного возраста. Это позволяет им лучше дифференцировать как отдельные эмоции друг от друга, так и отдельные структурные компоненты эмоций.

К концу младшего школьного возраста практически полностью формируется структура эмоциональных представлений, включающая обобщенную систему знаний об эмоциях (когнитивный компонент представлений) и индивидуальную эмоциональную окрашенность каждой единицы знаний, приобретенную в процессе индивидуального эмоционального опыта.

Основываясь на представленных научно-теоретических подходах и результатах эмпирических исследований социальных переживаний, их когнитивного и аффективного компонентов, мы предположили, что когнитивные репрезентации (объем представлений об эмоциональных явлениях, в частности эмпатии) и поведенческие репрезентации (доминирующий сценарий и направление эмпатийного поведения) имеют возрастную специфику при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Методы

Выборка

Эмпирическое исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы N 588 Центрального административного округа г. Москвы и государственного образовательного учреждения «Центр развития – детский сад» N 289 Юго-Западного административного округа г. Москвы. Общая численность выборки – 154 детей. Из них 82 ребенка младшего школьного возраста и 72 ребенка старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Школьники: 30 детей в возрасте 6–7 лет – ученики 1-го класса, 18 детей в возрасте 8–9 лет – ученики 2-го класса и 34 ребенка в возрасте 10–11 лет – ученики 4-го класса.

Методики

1. «Текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников» Гавриловой Т.П., направленная на выявление эмпатийности детей по отношению к животным, пожилым людям и сверстникам в соответствии с эгоистическим (сопереживание) и альтруистическим (сочувствие) типом эмпатии [Гаврилова, 1977].

2. Опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Изотовой Е.И., направленный на выявление причин возникновения эмоций, способов их выражения и регуляции, предпочитаемых сценариев эмпатийного поведения, объема и структурированности представлений об эмоциональной сфере человека [Изотова, 2004].

Процедура и методы анализа данных

На первом этапе эмпирического исследования нами выявлялись особенности эмпатийных переживаний у детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством проективной методики Т.П.Гавриловой.

Ответы детей, состоящие в завершении трех проективных рассказов «Как Стасик с Вовкой поссорился», «Ворон Борька», «Про Витькину бабушку», соотносились с двумя шкалами (сопереживания как эгоистического типа эмпатии и сочувствия как альтруистического типа эмпатии). Количество баллов, набранных ребенком по каждой из шкал, говорит о склонности испытуемого к тому или иному типу проявления эмпатии. Эмпатийность по отношению к главному персонажу рассказа рассматривалась нами как акт сопереживания, при условии идентификации испытуемого с главным персонажем. Если эмпатийное переживание относилось к антагонистам главного героя –

животному, взрослому, сверстнику, то мы рассматривали его как сочувствие.

На втором этапе эмпирического исследования посредством опросника Е.И.Изотовой выявлялись объем представлений детей об эмоциональной сфере человека, в частности содержании и проявлении эмпатии по отношению к родителям и сверстнику, а также предпочитаемый ребенком сценарий эмпатийного поведения в зависимости от объекта эмпатии и эмоционального отношения к нему.

Детям задавались вопросы (от 4 до 6) в соответствии с направленностью блока: содержание эмоций и чувств (блок 1), выражение эмоций (блок 2), причины эмоциональных переживаний (блок 3), эмпатия (блок 4). Вопросы в блоках представлены по мере усложнения, два последних вопроса в каждом блоке предполагают наличие опыта социального взаимодействия, а также переживаний эмоций социальной направленности (презрения, зависти и пр.).

Ответы детей оценивались в баллах. Количество набранных баллов по каждому блоку зависело от адекватности и обоснованности ответа, его распространенности и вариативности. В каждом блоке был фиксирован высший (максимальный) предел количественной оценки ответов детей: для 1-го блока – 6 баллов; для 2-го блока – 12 баллов; для 3-го блока – 8 баллов; для 4-го блока – 7 баллов.

Подсчитывалось количество набранных ребенком баллов. Максимальное количество – 32 балла – показывало высокий уровень специальной осведомленности (объем представлений об эмоциях и чувствах человека). Равномерность распределения баллов по блокам показывала степень структурированности представлений, сбалансированности знаний. Максимально возможное количество баллов, набранное по 4-му блоку (Эмпатия), свидетельствовало о высоком уровне развития представлений о причинах и способах проявления эмпатии по отношению к окружающим людям. Вариативность либо универсальность предпочитаемых сценариев эмпатийного поведения по отношению к разным объектам оценивалась нами отдельно путем сопоставления обозначенных ребенком эмпатийных действий.

Результаты и обсуждение

Полученные нами результаты позволяют констатировать факт снижения доли сопереживательных актов при переходе детей дошкольного возраста к младшему школьному, что подтверждает обозначенную Т.П.Гавриловой возрастную тенденцию трансформации эмпатийных переживаний. Так, количество детей, отождествляющих себя только с главным героем рассказа и сопереживающих ему, сокращается с 9% в дошкольном возрасте (6–7 лет) до 3% на выходе из младшего школьного возраста (10–11 лет). При этом важно отметить, что дети разрешали ситуацию в пользу главного персонажа, используя эгоистические обоснования («Бабушка должна остаться с мальчиком, ведь он один не сможет жить!», «Бабушка должна остаться, без бабушки плохо»).

Как видно из результатов, общая доля сопереживательных реакций ничтожно мала по отношению к реакциям сочувствия как в дошкольном возрасте, так и в младшем школьном возрасте.

Анализируя доминирующие акты сочувствия дошкольников, мы отметили, что более всего дети проявляют сочувствие к сверстнику – 69%, на втором месте проявление сочувствия к пожилому человеку – 63%, и только на третьем месте – проявление сочувствия к животному – 49% (см. рис. 1).

Анализируя доминирующие акты сочувствия младших школьников, мы выявили, что дети этого возраста больше всего проявляют сочувствие к пожилому человеку – 86%, далее к сверстнику – 80%, и меньше всего к животному – 51% (см. рис. 1).

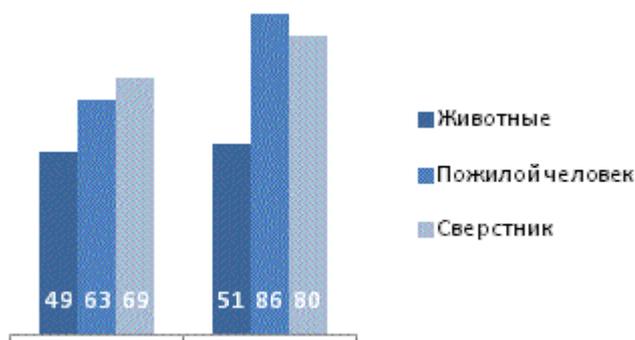


Рис. 1. Распределение эмпатийных переживаний (сочувствия) по отношению к сверстнику, животным и пожилым людям у дошкольников и младших школьников (в процентах от количества детей).

Примечания. Возрастная группа: 1 – дошкольный возраст; 2 – младший школьный возраст.

Таким образом, можно констатировать, что при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается процент детей, проявляющих сочувствие по отношению к антагонистам главных героев рассказов. В большей степени эта тенденция выражена по отношению к пожилому человеку и сверстнику. Так, проявили сочувствие к пожилому человеку 63% дошкольника и 86% школьников; к сверстнику – 69% дошкольников и 80% школьников. Прогрессирующая тенденция выражения эмпатии к объекту «животные» сохраняется, но гораздо в более скромных значениях – от 49% дошкольников к 51% школьников (см. рис. 1).

В процессе анализа полученных данных нами обнаружен интересный факт, имеющий отношение к обоснованию выбранных способов разрешения конфликтной ситуации. Дети, эмпатирующие антагонистам героев, довольно часто обосновывали свои сопереживательные акты нормами социально-культурного взаимодействия («Бабушка должна остаться, потому что она старенькая и за ней надо ухаживать», «Стасик простил Вовку, потому что нужно прощать и дружить», «Митька вернул ворона, потому что так надо, он ведь не его»). Чем старше дети, тем дальше и чаще они уходят от спонтанных эмоциональных реакций и спонтанного выбора эмпатийных объектов и сценариев. С возрастом социальная норма становится для ребенка обоснованием выбора «правильного» действия, что подтверждает тезис о социализации эмоциональных реакций, социальной заданности эмпатийных проявлений.

Необходимо отметить еще одну выраженную тенденцию, связанную с положительной динамикой общей эмпатийности детей при переходе от старшего дошкольного возраста к младшему школьному, выраженной в увеличении количества детей, проявляющих сочувствие к нескольким объектам. Так, фиксированные эмпатийные реакции к трем объектам у дошкольников составляют 29%, а у школьников – 43%.

То есть с возрастом закрепляется схема эмпатийного акта, безотносительно эмпатогенной ситуации, объекта, что позволяет рассматривать эмпатийность в качестве условия успешной социализации.

Проанализировав данные опросника «Специальная осведомленность: эмоции и чувства», мы пришли к выводу, что к младшему школьному возрасту возрастает общий уровень специальной осведомленности, преимущественно за счет расширения знаний о содержании эмоций (блок 1), причин возникновения эмоций и чувств (блок 2), Возрастная динамика знаний о выражении эмоций и их регуляции (блок 3), а также о способах выражения сочувствия (блок 4) практически отсутствует (см. табл. 1).

Таблица 1

Диапазон набранных детьми баллов по блокам представлений об эмоциональной жизни человека (опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства»)

Возрастная группа	Блоки			
	1 (содержание)	2 (причины)	3 (выражение)	4 (сопереживание)
	max = 6	max = 12	max = 8	max = 7

Дошкольники	1–4	5–9	3–8	3–7
Школьники	2–6	5–12	3–8	3–7

Примечания. max – максимально возможное количество баллов по каждому блоку.

В результате интерпретации эмпирических данных мы выявили не только практически равные значения осведомленности, но и сходство сценариев эмпатийного поведения у детей дошкольного и школьного возраста. Они демонстрируют схожие послылы, мотивационные обоснования тех или иных своих эмпатийных актов (см. табл. 2).

Таблица 2

Популярные ответы детей на вопросы блока «Эмпатийность», определяющие их представления о сопереживании и сочувствии и сценарии эмпатийного поведения

Когда твои друзья радуются, что ты делаешь?	
5–6 лет	Радуюсь вместе с ними, приколы показываю. Делаю что-то хорошее, танцую, пою. Если им подарили хороший подарок, попрошу поиграть.
7–10 лет	Радуюсь вместе. Радуюсь за них. Спрошу, почему радуются.
Представь, что твои родители чем-то расстроены? Что ты сделаешь? Что ты скажешь?	
5–6 лет	Спрошу, что случилось, пожалею; подарю рисунок с цветами; поглажу по голове; успокою. Пойду без скандала в детский сад. Они, наверно, встретили плохого человека, он их обидел, скажу – все пройдет, ничего страшного.
7–10 лет	Попробую развеселить, сделать приятное – пожалею. Попытаюсь помочь. Тоже расстроюсь. Скажу – все будет хорошо.
У кого-то из ребят твоей группы (класса) празднуют день рождения. Как ты думаешь, что он чувствует?	
5–6 лет	Радость. Хорошее настроение.
7–10 лет	Радость (веселье). Что его любят. Ощущает, что он стал старше. Гордость.
Если кто-то из ребят упал и плачет, что ты ему скажешь, что сделаешь?	
5–6 лет	Не плачь, давай я тебе помогу встать. Успокойся, поболит и заживет. Отряхну, пожалею, предложу поиграть вместе.
7–10 лет	Успокойся, постараюсь помочь. Не плачь, все заживет, подниму, пожалею. Предложу полечиться.
Если кого-то из ребят похвалили, что ты ему скажешь?	
5–6 лет	Умница, молодец, хорошо получилось, поздравляю. Я тоже так умею.
7–10 лет	Поздравляю. Рад(а) за тебя. Повезло.

Необходимо отметить при этом некоторые содержательные различия эмпатийных реакций у детей разных возрастных групп. Так, дети дошкольного возраста на вопрос N 1 (блок «Эмпатийность») «Когда твои друзья радуются, что ты делаешь?» преимущественно отвечают: «буду радоваться вместе с ними», то есть проявляют «сорадование», сопереживание. Уже в младшем школьном возрасте на данный вопрос популярным ответом становится: «буду радоваться за них», что свидетельствует о переходе эмпатийных переживаний детей на уровень сочувствия.

Нами выявлены также определенные качественные особенности интерпретации детьми некоторых эмоциональных явлений. Прежде всего это относится к их трактовке негативных переживаний. Так, вопрос N 3 (блок «Причины») «Когда люди плачут?» вызывал сильный эмоциональный отклик у детей, их ответы охватывали широкий спектр причин данного явления от негативных (печаль, страх, боль) до позитивных (радость, гордость, счастье). При этом дети в большинстве случаев ориентировались на собственный эмоциональный опыт и опыт членов своей семьи.

Кроме того, ответы детей младшего школьного возраста характеризуются вербальной доминантой, то есть в своих ответах они очень редко использовали невербальные средства (жесты, мимику), в отличие от старших дошкольников, которые часто обращались к невербальным средствам для более полного описания определенной ситуации. В большей степени это проявлялось при ответах на вопросы блока «Выражение эмоций». Так, на вопрос N 2 (блок «Выражение эмоций») «Как без слов показать, что тебе страшно?» младшие школьники отвечали – «дрожать / трястись», а дошкольники активно демонстрировали аналогичные состояния, используя все доступные им вербальные и невербальные средства. Данный факт обосновывается более высоким уровнем развития «языка эмоций» у школьников, более выраженной структурированностью и дифференцированностью их представлений об эмоциональных явлениях, а также высокой степенью произвольной регуляции эмоций.

Выводы

1. На протяжении развития происходит расширение и усложнение представленных эмпатийными переживаниями форм социальных переживаний ребенка по отношению к другому лицу или группе лиц.
2. Старший дошкольный возраст (5–6 лет) и начало младшего школьного возраста (7–8 лет) являются сензитивными периодами для развития и демонстрации эмпатийных актов по типу сопереживания. Выход из младшего школьного возраста (9–11 лет) характеризуется доминантой эмпатийных переживаний по типу сочувствия с альтруистической направленностью по отношению к различным объектам эмпатии.
3. Общий уровень эмпатийности к концу младшего школьного возраста повышается, прежде всего, за счет увеличения общего количества эмпатийных актов, безотносительно объектной направленности. Более выраженной динамикой отличаются эмпатийные проявления по отношению к сверстнику и пожилому человеку как объектам эмпатии и менее всего – по отношению к животным.
4. Существуют различия в выборе значимых объектов для выражения эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Так, основным объектом эмпатии в дошкольном возрасте является сверстник, а в младшем школьном возрасте – пожилой человек.
5. Общие тенденции развития когнитивного компонента эмоциональной сферы детей при переходе от дошкольного к школьному возрасту выражаются в повышении уровня их осведомленности о содержании эмоциональных явлений, причинах возникновения эмоций, расширении представлений об эмоциогенных ситуациях, способах проявления эмпатии по отношению к различным объектам.
6. При идентичности сценариев эмпатийного поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста различаются направления эмпатийного участия детей в эмпатогенных ситуациях

(сопереживательного у дошкольников и сочувствующего у школьников).

7. Современные дети чаще демонстрируют нормативную модель эмпатийного поведения, ориентированную на доминанту когнитивного компонента, а именно на знание норм социального взаимодействия, что является квинтэссенцией требований современного социума. Значительно реже в эмпатийных актах дети реализуют индивидуализированную модель, ориентированную на собственный опыт либо опыт значимого окружения.

Литература

Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1978.

Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.

Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. N 5. С. 38–47.

Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.

Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. N 2. С. 107–114.

Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А.А.Бодалева. М.: Педагогика, 1981.

Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. N 2. С. 147–157.

Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. N 4. С. 61–68.

Запорожец А.В. Роль Л.С.Выготского в разработке проблемы эмоций // Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. М.: Педагогика, 1981. С. 57–63.

Изотова Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.; Москва и др.: Питер, 2001.

Категория переживания в психологии и философии: монография / под. ред. Т.Д.Марцинковской. М.: Прометей, 2005.

Кузьмищева М.А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Стрелкова Л.Г. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. М.: Педагогика, 1986. С. 70–100.

Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1993.

Юсупов И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1995.

Якобсон М.Я. Эмоциональная жизнь школьника. М.: Наука, 1966.

Hoffman M.L. Toward a theory of empathic arousal and development // M.Lewis, L.A.Rosenblum (Eds.). The Development of Affect. New York: Plenum Press, 1978.

Russel J.A. Culture, script and children's understanding of emotion // Saarni C., Harris P.L. (Eds.). Children's understanding of emotion. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989. P. 293–318.

Поступила в редакцию 22 июня 2011 г. Дата публикации: 31 октября 2011 г.

[Сведения об авторе](#)

Изотова Елена Ивановна. Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.
E-mail: theoretic@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Изотова Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5(19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0055.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)