

**ЭМПАТИЙНОСТЬ ЛИЧНОСТИ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА:
ТЕОРИЯ И ЭМПИРИКА**



**Ижевск
2025**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологии развития и дифференциальной психологии

ЭМПАТИЙНОСТЬ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА: ТЕОРИЯ И ЭМПИРИКА

Монография



Ижевск
2025

УДК 159.922
ББК 88.3-52
Э58

Рекомендовано к изданию Управлением развития научно-инновационной деятельности УдГУ

Науч. ред. А.А. Баранов

Рецензенты: д-р психол. наук, профессор, зав. каф. прикладной психологии и социологии ФГБОУ ВО «Петербургский университет путей сообщения Императора Александра I» **В.Л. Ситников**;
канд. педагог. наук, доцент, доцент каф. соц. работы ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» **А.Н. Аверин**.

**Кирпиков А.Р., Новгородова Ю.О., Андреева М.В., Хайдаров Р.К.,
Кондаурова О.П., Баранов А.А., Шашова С.В.**

Э58 Эмпатийность личности на разных этапах онтогенеза: теория и эмпирика : монография / А.Р. Кирпиков, Ю.О. Новгородова, М.В. Андреева и др., науч. ред. А.А. Баранов. – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – 192 с.

ISBN 978-5-4312-1277-2

DOI: 10.35634/978-5-4312-1277-2-2025-1-192

В монографии обобщены научные представления о эмпатийности как психологическом явлении, ее онтогенезе и роли в развитии личности, а также приводятся результаты авторских эмпирических исследований, посвященных изучению особенностей эмпатии на разных этапах онтогенеза

Монография предназначена для студентов магистратуры и бакалавриата, обучающихся по направлениям социального и психолого-педагогического профиля, аспирантов, преподавателей высших учебных заведений, психологов, педагогов, социальных работников и всех тех, кто интересуется феноменом эмпатии.

УДК 159.922
ББК 88.3-52

ISBN 978-5-4312-1277-2

DOI: 10.35634/978-5-4312-1277-2-2025-1-192

© Кирпиков А.Р., Новгородова Ю.О.,
Андреева М.В., Хайдаров Р.К., Кондаурова О.П.,
Баранов А.А., Шашова С.В., 2025
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2025

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире происходит множество самых разных событий, меняется социальная ситуация, изменяется жизнь и ценности. Политические и экономические события непосредственно оказывают влияние на жизнь человека и общества. Отношения в семье и профессиональная деятельность человека также претерпевают значительные изменения. В современных условиях особую важность имеет психологическая готовность подрастающего поколения к новым условиям жизни современного общества.

В этом русле хочется отметить, что особенно значимым в данной ситуации будет являться развитие человека в этих условиях, становление его субъектности и личности. Какая это будет личность? Какую семью сможет построить этот человек? Будет ли он профессионалом в своей деятельности? Насколько социально адаптивным он окажется?

В связи с этим проблема развития эмпатии, как способности к сочувствию и сопереживанию, становится важной не только в контексте профессиональной подготовки специалиста, но и условием благоприятного развития личности человека в целом. Способность к эмпатии является одним из важнейших характеристик личности человека, необходимым условием для понимания других людей и построения с ними полноценных отношений. При этом мы говорим также и о ценностях человека, его нравственности, а также мотивах его деятельности, которые, в свою очередь, тесно связаны с эмпатией.

Эмпатия человека не появляется за один миг, она проходит в своем развитии сложный, многогранный путь, который начинается еще до рождения ребенка, когда плод начинает ощущать и реагировать на настроение своей матери.

Изучение психологических механизмов развития эмпатии на каждом этапе онтогенеза человека позволит нам увидеть полную картину становления личности, способной выстраивать партнерские отношения с другим человеком (другими людьми) и получить ответы на множество вопросов, связанных с появлением сложностей в построении этих отношений.

Целью написания монографии является обобщение и систематизация научных знаний и собственного эмпирического опыта по проблеме эмпатии, наработанного в течение многих лет преподавателями нашей кафедры. Монография включает в себя:

- знакомство читателя с самим понятием «эмпатия» и его пониманием в различных подходах в психологии;
- изучение особенностей и условий развития эмпатии на разных этапах онтогенеза и их описание;
- изучение подходов к развитию эмпатии в профессиональном развитии специалистов помогающих профессий.

Данная монография может быть интересна многим специалистам: дошкольным педагогам, учителям, психологам, преподавателям, а также другим представителям профессий типа «человек-человек».

ГЛАВА 1. ФЕНОМЕН ЭМПАТИИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Многие ученые пытались проникнуть в суть феномена эмпатии и предложить точные его дефиниции. По сегодняшний день проблема определения понятия «эмпатия» остается актуальной в силу многозначности и неопределенности данного термина. Некоторые исследователи, например, М.Дэвис, называют это понятие «неуловимым» [41].

Одна из первых научных работ в сфере психологии принадлежит представителю феноменологической психологии Эдит Штайн (1891–1942). Традиционно для немецкой философии и психологии вместо понятия «эмпатия» в ее работе использован термин «вчувствование» (*Einfühlung*). Ее диссертация была выполнена под руководством известного немецкого философа и психолога Э. Гуссерля и сыграла значительную роль в изучении данного феномена. Эдит Штайн использовала феноменологический подход и проанализировала основные на тот момент теории «вчувствования», принадлежавших различным ученым того времени (прежде всего следует назвать Т. Липпса и М. Шелера) [30; 60].

Современный российский исследователь Т.В. Власова, также используя феноменологический подход, отмечает, что эмпатия представляет собой выход за собственные пределы человека (в мир, к другим людям) и является в целом уникальным способом человеческого существования. По ее мнению, в феномене эмпатии, с одной стороны, проявляется индивидуальность человека, а с другой стороны, – заинтересованность человека в отношениях с другими людьми. Власова полагает, что изучение феномена эмпатии в психологической науке необходимо начинать с изучения его философских оснований. Это связано

с тем, что философский анализ, по ее мнению, является основной для психологической реальности. Без философского осмысления этого понятия сложно разобраться в его сути, так как множество определений понятия «эмпатия» в психологии затрудняет его однозначное понимание и мешает однозначной дефиниции. Т.В. Власова также отмечает, что до настоящего времени это понятие рассматривается в психологии, чаще всего как средство, необходимое для эффективного общения. При этом эмпатия становится лишь психологической характеристикой личности и практическим средством психологического присоединения к другому человеку. По ее мнению, настала пора более глубокого изучения эмпатии как научной категории. Она считает, что автономное существование философии и психологии подошло к концу, и междисциплинарные исследования становятся требованием времени. Власова призывает рассматривать эмпатию более широко, чем она трактуется в психологических работах, отмечая при этом, что ее содержание, раскрываясь в психологии и феноменологии, находит свое полное завершение в онтологии бытия немецкого философа М. Хайдеггера. В целом, по мнению Власовой, изучение феномена эмпатии представляет собой попытку приблизиться к ее ускользающему от понимания исследователей смыслу и увидеть ее как способ бытия, открывающегося при встрече человека с человеком [7].

Современные исследования в области эмпатии сегодня довольно разнообразны, начиная от нейробиологических работ до исследований в области психотерапии. В настоящее время активно изучаются проблемы эволюционного развития эмпатии, обосновывается роль эмпатии в обучении и воспитании, анализируются нарушения эмпатии при различной патологии и так далее. Так, например, английский исследователь Чарльз

Бэтсон подчеркивает, что современный подход к изучению эмпатии является мультидисциплинарным, а представитель немецкой психологии Мартин Хоффман разрабатывает разделяемую сегодня многими исследователями модель онтогенеза эмпатии, в которой отражены особенности ее развития, морального сознания и поведения человека [18].

Началом изучения феномена эмпатии, как психологического феномена было то обстоятельство, что в 1897 году немецкий психолог Липпс (Theodor Lipps) ввел в психологию понятие «вчувствование» („Einfühlung“). Собственно, само понятие «эмпатия» („empathy“) как таковое в психологии впервые появилось в работах английского психолога Титченера (Edward Titchener) в 1909 году. Изначально в философской феноменологии эмпатия понималась, как способность погружаться в переживания другого человека. Представители феноменологии подчеркивали, что распознавание чувств и мыслей другого человека является фундаментальной предпосылкой для подлинного взаимодействия и Встречи с ним. По мере того, как человек становится способным адекватно воспринимать другого человека, учитывать ситуацию или представлять себе переживания своего собеседника, – он становится способным сопереживать ему.

Особо следует отметить, что сегодня в современных отечественных и зарубежных словарях и справочниках по психологии часто отсутствует понятие эмпатии и ее определение. Так в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова и В.П. Зинченко, являющимся одним из самых авторитетных справочных пособий в области психологии в России, – ни в первом, ни во втором издании данное понятие отсутствует. Такая же картина существует и в англо- и немецкоязычных справочниках и словарях. Приятным исключением является словарь

американской психологической ассоциации. Эмпатия определяется там как понимание другого человека, но не со своей позиции, а с его точки зрения; как опосредованное переживание чувств, восприятий и мыслей другого человека. Особо подчеркивается то обстоятельство, что эмпатия не обязательно связана с появлением мотивации к оказанию помощи другому человеку. Но, она может проявиться в форме сочувствия или личного страдания, что может стать условием просоциального поведения человека, испытывающего эмпатию [41].

В кратком психологическом словаре под редакцией А.Л. Свенцицкого «эмпатия» определяется, как способность понимать чувства и эмоции другого человека, вникать в них и переживать, как свои собственные способность личности понимать переживания другой личности и сопереживать их в процессе межличностных отношений.

Известный отечественный психолог К.К. Платонов (1981) еще в советское время определил это понятие как обязательный компонент коммуникативных способностей и полноценного общения, в процессе которого эмпатия развивалась как в истории человечества, так и развивается в онтогенезе личности.

Еще одно определение эмпатии приводит известный белорусский психолог С.Ю. Головин (1997). Под эмпатией он понимает постижение эмоционального состояния, «проникновение – вчувствование» в переживания другого человека. Он отмечает то, что эмпатическая способность человека возрастает с ростом жизненного опыта.

Российский исследователь Рюмшина Л.И. очень широко определяет эмпатию, как бескорыстное сопереживание другому человеку, способствующее духовному единению людей на основе бытийных первооснов человеческой жизни [18].

Т.П. Гаврилова была одной из первых в отечественной психологии, кто начал глубоко изучать данный феномен. На основе своих исследований она защитила кандидатскую диссертацию [11]. Но, к сожалению, следует отметить, что в российской психологии эмпатия чаще рассматривалось только как предмет социальной психологии, и ее изучение привязывалось к сфере социальной перцепции и межличностного взаимодействия [14]. Данная тенденция заметно сужает возможности изучения данного феномена, что и привело к тому, что в настоящее время, эмпатия изучается условие эффективной деятельности в практической психологии и социальной практике [5; 15]. Часть работ относится к особенностям развития эмпатии на разных возрастных этапах развития человека [13]. Интересным является тот факт, что Ф. Е. Василюк, анализируя особенности использования термина эмпатии в России, подчеркивает, что фундаментальных научных журналах по психологии были опубликованы лишь несколько работ, посвященных изучению данного феномена [6]. Справедливости ради следует отметить, что в целом в отечественной психологии понятие эмпатии всесторонне и глубоко анализировалось в диссертационных работах Т.П. Гавриловой (1975), Ю.А. Менджерицкой (1998), И.М. Юсупова (1997), Т.Д. Карягиной (2013).

Одним, из наиболее разделяемых российским научным сообществом понятием эмпатии, является определение Т.П. Гавриловой (1977). Она называет эмпатией способность человека отзываться на переживания другого. Интересно, что отзываться можно не только на переживания другого человека, но и на поведение любого живого существа (например, маленький котенок мяукает и прижимается к стене дома), и даже на неодушевленный предмет. Особенно отзываться на эмоциональный предмет,

переживать его страдания, что особенно характерно для маленького ребенка, который этот предмет одушевляет и идентифицирует себя с ним. Гаврилова выделяет два вида эмпатии, называя их сопереживание и сочувствие. Сопереживание, по терминологии Т.П. Гавриловой – это чувство человеком того, что переживает другой человек. Здесь это возможно также посредством механизма идентификации. Сочувствие – это возникающие чувства и эмоции по поводу чего-то, происходящего с другим человеком. Примером сопереживания может служить переживание студентом тревоги другого студента, который отвечает строгому преподавателю на экзамене. Студент проецирует собственное поведение на данную ситуацию и идентифицирует себя со своим однокурсником, переживая подобные чувства. При сочувствии же человек просто «заражается» чувствами другого человека и переживает вместе с ним, без идентификации с собой. Сопереживание и сочувствие проявляются совместно: при сочувствии может иметь место элемент сопереживания, а при сопереживании – сочувствия. Но всегда, какой-то один из этих видов эмпатии является основным, а другой – вспомогательным [11].

Эмпатию как социальное явление изучает И.М. Юсупов (1997). Его работы и докторская диссертация (1997) по психологии эмпатии, посвящены анализу ее природы, рассмотрению ее многочисленных теоретических и практических аспектов. По его мнению, эмпатия – это феномен, который имеет социально-психологическое происхождение. Он подчеркивает, что эмпатия возникает только в ситуации взаимодействия человека с человеком (или любым живым существом и даже с неодушевленным объектом). В механизме появления у человека эмпатии целостно взаимодействуют сознательная и бессознательная сто-

роны психики человека (Юсупов, 1997). Он акцентирует внимание на том, что эмпатия имеет социальную природу и развивается посредством социализации и как предмет психологического исследования может выступать и как психический процесс, и как свойство личности и как эмоциональное состояние. Его подход к пониманию эмпатии представляется нам довольно интересным и продуктивным в изучении данного феномена. Так, изучая проявление эмпатии у представителей педагогических профессий, он подчеркивает ее системообразующий характер, обуславливающий многие профессионально важные качества педагога. По его мнению, именно эмпатия учителя способствует тому, что педагоги преодолевают эгоцентрическую позицию по отношению к детям и развивают свою способность к эмоционально-когнитивной и социальной децентрации. То особенно здесь является очень важным, что эмпатия при этом выступает и как психический процесс, и как свойство личности педагога, и как эмоциональное состояние (Юсупов, 1997). В целом он определяет эмпатию как понимание внутреннего мира другого человека и эмоциональное приобщение к его жизни и подчеркивает то, что она не только как результат объединения элементов познавательных и эмоциональных процессов, но является проявлением отношения к другому человеку как высшей ценности [31].

Т.В. Власова (2000) выделила одну особенность, которая проявляется в изучении феномена эмпатии. Она назвала ее «анонимностью» эмпатии, имея в виду, что многие исследователи не учитывают исторические корни этого понятия, что и затрудняет понимание его содержания [7].

В психологии существует множество подходов к эмпатии в зависимости от понимания ее формы и содержания. В этих подходах подчеркивается, что каждый человек уже с момента

рождения обладает в той или иной мере способностью к эмпатии, в силу того что, являясь социальным существом по своей природе, человек ориентирован на взаимодействие с другими людьми и без проявлений эмпатии будет достаточно сложно устанавливать контакт с другими людьми. В то же время способность к эмпатии в процессе жизни человека постоянно совершенствуется, так как он устанавливает контакты с широким кругом людей, а не только со своим ближайшим окружением. Способность к эмпатии здесь является условием полноценной реализации базовой потребности человека в эмоциональной близости и понимании других людей, всего живого и даже «одушевленных» им предметов материального мира. Речь идет об анимистическом взгляде на мир, который также является одним из предпосылок для появления эмпатии. Собственные переживания человека здесь проецируются на мир живой и неживой природы. Благодаря этому появляется ощущение единства человека и мира природы.

Следует отметить, что сегодня не существует ни одного, разделяемого всеми членами научного сообщества, однозначного понятия эмпатии. Но именно это обстоятельство определило и придало импульс для появления большого количества научных подходов к изучению феномена эмпатии и послужило увеличению количества современных исследований. Сегодня, анализируя исследования, посвященные изучению феномена эмпатии, в западной психологии можно выделить несколько научных подходов, в рамках которых проводились и проводятся исследования, посвященные ее изучению. На основе анализа, имеющихся в западной психологии исследований феномена эмпатии, мы выделяем эволюционный подход, собственно психологический подход, подходы социально-психологический и психоаналитический.

Эволюционный подход к пониманию эмпатии: данный подход опирается на теорию эволюции Ч. Дарвина. Другое его название – генетический подход. Как ярких представителей этого подхода следует назвать таких ученых как Вукетитс и Валь [62; 61]. Особое место здесь занимает генетическая теория эмпатии Бишоф-Келер [36]. Данного подхода Ч. Дарвин полагал, что все живые существа имеют генетически заданные предпосылки для выражения своих эмоций. Эмпатия понимается им как эволюционно данная способность живых существ «вчувствоваться» в живое. Благодаря этому живым существам удается понимать друг друга и согласовывать свое поведение. А это, в свою очередь, намного повышает их шансы на выживание. Подход Дарвина разделяет современный американский психолог Плутчик [58]. По его мнению, все живые существа характеризуются генетически заданными эмоциональными реакциями, что позволяет быстро и точно передавать и понимать передаваемые сигналы. Он исходит из того, что эмпатия является генетически обусловленной и характерной для всех живых существ после рождения. Он определяет эмпатию как способность в переживании эмоций и телесных проявлений другого живого существа. Основная функция эмпатии по его мнению – повышенная чувствительность к сигналам опасности, способствующая быстрому выбору стратегий защиты в ситуации опасности. Еще одна функция – обеспечение тесной связи между матерью и ребенком. Эмпатия позволяет ребенку синхронно осваивать способы поведения, необходимые для дальнейшей жизни, и усвоенные из поведения его матери. Например, это образцы приветствия, объединение в пару, образцы решения конфликтных ситуаций, поведение в ситуации горя и т. п.

Бишоф-Келер (1989) объясняет эмпатическое поведение на основе филогенетических процессов развития и рассматривает его как важный фактор социализации. Она исходит из того, что человек в своем развитии является в своих действиях более независимым от инстинктов. Вместо инстинктов, по ее мнению, человек в своем поведении опирается на генетически обусловленные когнитивные и социальные факторы. А это означает, что поведение человека является более осознанным и целенаправленным. В качестве основных достижений человека она называет возможность децентрации (смены перспективы), сочувствие, эмпатию и возникновение просоциальных мотивов. Человек становится способным, несмотря на свои эгоистические потребности, проявлять социальное и кооперативное поведение. Эмпатия, по ее мнению, зависит от многих эмоциональных факторов. В своих работах она показывает, что уже двухлетние дети способны к проявлению эмпатии. Понятие эмпатии она определяет как опыт переживания эмоционального состояния другого человека, необходимый для понимания. Эмпатию она рассматривает с двух позиций: как воспринимающая выражение эмоций другого существа и как ориентированная на восприятие эмоциональных факторов ситуативная эмпатия.

И так, по мнению Бишоф-Келер (1989), эмпатия человека является генетически обусловленной. Она начинает проявляться тогда, когда человек уже в состоянии физически и психологически отделиться от другого человека. Поэтому эмпатия, по ее мнению, всегда связана с развитием социального контекста, я-концепцией человека, обретением автономии человека. На основе этого она выделяет две формы эмпатии: эмпатия, передающая физическое и психологическое состояние другого человека, и эмпатия ситуативная, передающая эмоциональные контекстно-ситуативные факторы. При помощи первой формы эмпатии она

объясняет феномен синхронизации чувств, а вторая – ориентирует человека на индивидуальный и общечеловеческий опыт переживания. В дальнейшем эта вторая форма способствует расширению репертуара поведения человека. Интересно то, что Бишоф-Келер отмечает (1989), что эмпатия может быть использована человеком в негативном аспекте и может быть использована для манипуляции другими людьми [36].

Немало авторов на сегодняшний день критикуют эволюционный подход к пониманию эмпатии. Так, например, Дитрих (Dietrich, 1994) и Санидес-Кольрауш (Sanides-Kohlrausch, 1994) ставят под сомнение идею о том, что прогрессивное развитие идет по пути от простого к сложному. По их мнению, ситуация складывается совсем наоборот – развитие идет от сложного к простому. Но, прежде всего, данный подход критикуют за недостаточное признание, влияющих на появление эмпатии у человека, социальных факторов.

Психологический подход в понимании эмпатии: он включает в себя теории, наиболее известные для исследователей данного феномена. Начиная с 17 века во многих философских работах того времени в центре внимания стали появляться переживания отдельного человека. Это можно увидеть в работах Декарта, Локка и других известных философов того времени. В 1891 году в работах немецкого философа Липпса (Lipps, 1897) появилось понятие «вчувствование». Липпс использовал это понятие для объяснения появления у человека эстетических переживаний по поводу прекрасного при восприятии произведений искусства. Английский ученый Титченер, продолжая развивать идеи Липпса, вводит английский аналог понятия «вчувствование» и использует английское слово „empathy“ в качестве его замены. Проводя аналогию с восприятием предметов искусства, он делает вывод, что переживания одного человека

могут также быть отражены телесно другим человеком. В качестве причины он называет специфические процессы восприятия. Впоследствии он много раз переформулирует определение того, что такое эмпатия, что, в конце концов, приводит к утрате четкой формулировки. Но именно, то обстоятельство, что Титченер ввел в науку это понятие, побудило других ученых приступить к его изучению.

Немецкий ученый Шелер (1922) начинает интенсивно изучать данный феномен. Он не соглашается с пониманием Липпса (Lipps, 1897) относительно понятия «вчувствование». Шелер полагает, что именно «заражение» чувствами другого человека приводит к появлению эмпатии. Она является предпосылкой того, что человек учится отделять свое «Я» от другого человека и принимать это. При этом человек становится способным дифференцировать свои чувства и переживания другого человека. Шелер признает, что понимание чувств другого человека основано всегда на понимании своих собственных переживаний. Он вводит понятия «мое вчувствование» и «сочувствие» (*Einsfühlung und Mitgefühl*). Оба феномена существуют вместе и объединяют в себе индивидуальную и социальную потребности в участии в жизни другого человека. Если «мое вчувствование» (*Einsfühlung*) помогает осознать свои чувства и отделить их от переживаний другого человека, то «сочувствие» (*Mitgefühl*) – это способность одного человека вчувствоваться в жизненный мир другого человека [60].

Очень интересной является теория эмпатии немецкого психолога Лерша (Lersch, 1952). Переживание эмпатии он рассматривает как процесс взаимодействия между проявлениями чувств одного человека – того, кто видит и эмпатирует, и переживаниями другого человека, того, кто тоже видит того, кто про-

являет эмпатию, но, при этом, и сам переживает. Так при восприятии нами чувств другого человека у нас возникает желание соотнести их с тем, что переживаем мы в данный момент сами. Сочувствуя другому человеку, - мы познаем наши порой неосознаваемые чувства [55].

Очень любопытным является подход немецкого психолога Груле (Gruhle, 1953). Он определяет эмпатию как эмоциональное вхождение в мир переживаний и мыслей другого человека, так что становятся понятными его мотивы. Он считает, что в отличие от рационального понимания, – эмоциональное понимание позволяет так проникнуться мыслями и чувствами другого человека, что становится возможным понимание его мотивов [49].

Следует отметить, что именно в психологических теориях подчеркивается то, что эмпатия возникает тогда, когда один человек «вчувствуясь» в другого человека, в условия его жизни и в его телесные ощущения, – становится способным к эмоциональному пониманию этого человека. Но так как жизнь другого человека часто закрыта для нас, то такое приближение весьма ограничено для нас. Но, несмотря на это, стремление к эмоциональному пониманию другого человека, мотивирует нас к дальнейшему взаимодействию с ним.

Психосоциальный подход к эмпатии: включает в себя теории, которые исходят из того, что все люди, по своей природе являясь социальными существами, экзистенциально ориентированы на взаимодействие с другими людьми. А для успешного контакта с другим человеком нужна эмпатия. В русле данного подхода понятие эмпатии рассматривали Мид, Эриксон, Крапман, Фукс и другие [47; 52; 56].

Остановимся более подробно на теории Крапмана (Krapmann, 2022). Эта теория продолжает развивать теорию ролей

Д. Мида (Mead, 2012). Эта теория исходит из того, что человек в поисках свое идентичности стремится к балансу личного и общественного. Если человек не стремится к просоциальному поведению, то это часто вызывает у других людей негативные или амбивалентные чувства. В тоже время, человек в поисках своей идентичности, часто сталкивается с противоречиями при реализации своих потребностей. Так как часто эти противоречия бывают непреодолимыми, – человек вынужден искать компромисс. Причем поиск идентичности по Крапману всегда связан с социализацией человека. Для успешной социализации человеку необходимо развить способность к ролевой дистанции с другими людьми; Такая способность позволяет человеку, оставаясь собой, – не раствориться в другом человеке. Способность к ролевой дистанции является условием для развития способности к взятию роли. Эта способность развивается за счет того, что человек может эмоционально «погрузиться» в другого человека так, что схватывает эмоции, способ мышления, проблемы и конфликты этого человека. Человек становится способным предсказать ожидания этого человека или даже ожидания его референтной группы. Если при этом возникают несогласованности, то они всегда могут быть прояснены в совместном диалоге. Если эта способность не освоена, то человек «застревает» в своих старых ролях. А это приводит к ограничению возможностей человека и приводит к появлению «застывшей» Я-идентичности [52, 56]. Крапман (Krappmann, 2022) особое внимание уделяет развитию коммуникативной компетентности. Эмпатия в его теории понимается как способность к взятию на себя такой роли, которая позволяет полноценно взаимодействовать и вести диалог с другим человеком. Поэтому способность к эмпатии развивается на протяжении всей жизни человека [52].

Можно констатировать, что психосоциальные теории основываются на понятии Я-идентичности и определяют эмпатию как особую форму взятия на себя роли. Эмпатия становится возможной благодаря освоению ролевой дистанции и коммуникативной компетентности. Большую роль в развитии эмпатии ребенка играют взрослые: родители и педагоги. Благодаря появлению эмпатии становится возможным становление позитивной идентичности. Чем более разнообразен эмоциональный опыт человека, тем более компетентно он проявляет эмпатию. Ценность и значимость эмпатии человека целиком определяется ценностями общества.

Психоаналитический подход: его представителей объединяет то, что их представители объясняют эмпатию на основе феномена идентификации, при которой человек воспринимая другого человека на эмоциональном уровне, – может представить себе его мысли и чувства. Особенно это важно в психотерапии, когда терапевт может эмоционально присоединиться к пациенту и представить себе его мысли, чувства и действия. Для терапевта важно видеть эмоциональные процессы своих пациентов относительно их неосознаваемых потребностей и субъективных значений. Увиденное терапевты должны возвращать своим пациентам, для того чтобы они сами могли это осознанно увидеть. Это основано на предположении о том, что сам пациент, благодаря такому возвращению увиденного терапевтом, – становится способным самостоятельно увидеть конфликт и найти средства для его разрешения.

В этом ряду можно назвать множество авторов, в чьих работах рассматривается понятие эмпатии. К ним относятся: Фрейд (Freud, 1921), Адлер (Adler, 1995), Висс (Wiss, 1970), Кохут (Kohut, 2021), Чиарамиколи (Ciaramicoli, 2021), Прекоп (Prekop, 2001), Юргенмайерс (Jurgenmeiers, 1986), Эразо (Erazo, 1997),

Краузе (Krause, 1998), Фонадь (Fonagy, 2000) и другие представители психоанализа.

Зигмунд Фрейд считается основоположником психоаналитической концепции эмпатии (Freud, 1921). Но, в то же время, ясного и отчетливого понятия этого термина он не сформулировал. Очень известным в психологии эмпатии стал подход американского психоаналитика Хайнца Кохута. Он определяет эмпатию, как генетически заданную способность одного человека ориентироваться в эмоциональном состоянии другого человека. Это становится возможным благодаря интроспекции. Кохут считает эмпатию основным методом наблюдения за другим человеком (пациентом) в психоанализе [51].

Чиарамиколи (Ciaramicoli, 2021) продолжает развивать идеи Кохута. Он разделяет понятия эмпатия и сочувствие. Под сочувствием он понимает только поведение, направленное на утешение другого человека. Он подчеркивает, что эмпатию можно использовать как позитивно, так и негативно. Он приводит следующие характеристики эмпатии:

1. Это генетически данная «сила», часть биологического наследства человека; это энергия, дающая направление, смысл и цель в жизни. Это глубокое исследование того, что скрывается за поверхностью нашего мира.

2. Это способность понимать и реагировать на уникальный жизненный опыт другого человека.

3. Это способность адекватно понимать чувства и мысли другого человека.

Чиарамиколи выделяет связанную с проявлением искреннего интереса к другому человеку «подлинную эмпатию», и, так называемую, «функциональную эмпатию», направленную на манипулирование другим человеком. Но все же, и в его работах также нет четкого и ясного определения эмпатии [38].

Очень любопытным подходом к пониманию эмпатии является теории Я. Морено (Moreno, 2019). Как более широкое понятие по отношению к эмпатии он вводит понятие «теле». Эмпатия, по мнению Морено, может проявиться только в межличностных отношениях. В отличие от Липпса, который ввел термин «вчувствование» (Einfühlung), подчеркивающий, что эмпатия исходит от одного человека ее проявляющего, Морено вводит понятие «двоечувствование» (Zweifühlung), подчеркивая то, что эмпатия существует между двумя людьми, взаимодействующими друг с другом. Такое «двоечувствование» он называет понятием «теле». Морено определяет «теле» как объективный межличностный процесс, включающий в себя патологическую часть – перенос и часть позитивную – эмпатию. Перенос приводит к невротическим отношениям в паре. Проявление эмпатии позволяет адекватно воспринимать другого человека. В процессе теле происходит ВСТРЕЧА двух людей, которые способны увидеть друг друга такими, какие они есть на самом деле в жизни.

Проявление эмпатии, в процессе которой один человек, взаимодействуя с другим человеком, осознают и понимают как свои, так и мысли и чувства друг друга, – Морено называет «теле» (Moreno, 2019). Способность чувствовать себя, осознавать переживания другого человека, а также видеть ситуацию проявления чувств в межличностном взаимодействии, по мнению Морено, является основой человеческих отношений. Морено также отмечает, что существует реальная опасность превращения эмпатии в межличностных отношениях в механическую привычку, что может стать серьезным препятствием для этих отношений. Поэтому, считает Морено, важно постоянно совершенствовать свои эмпатийные способности. Способность к про-

явлению эмпатии способствует не только тому, что эмпатийному человеку становится ближе мир чувств, мыслей и поведения другого человека, но и сам человек лучше осознает и понимает свой собственный внутренний мир [57].

Понятие эмпатии в зарубежной психологии сегодня заменяется часто термином – «ментализация» (Fonagy P., György G., Jurist E.L, Target M., 2021). Данное понятие является неологизмом в языке психологии и еще не нашло своего отражения в словарях и справочной литературе по психологии. Хотя по количеству использования на сегодняшний день оно явно опережает использование понятие эмпатии. Можно сказать, что понятие эмпатии более характерно для представителей гуманистической психологии, а понятие ментализация – для представителей глубокой и когнитивной психологии.

Ментализация определяется как форма социальной когниции (Schultz-Venrath, 2023). Это психическая активность человека, которая дает возможность воспринимать в воображении наблюдателя и интерпретировать поведение другого человека, его потребности, желания, чувства, цели и мотивы. Данный подход был предложен английским психиатром венгерского происхождения Фонадь (Fonagy, 2002). Данное понятие сегодня имеет множество трактовок, суть которых сводится к тому, что речь идет о способности человека одновременно осознавать как свои собственные переживания, так и видеть и понимать переживания другого человека. Фонадь утверждает, что возможность понимания другого человека основана на осознании и понимании собственных переживаний. Ментализация позволяет человеку отделить свои чувства и переживания от переживаний и чувств другого человека. Она дает возможность, переживая состояние другого человека, осознавать эти чувства другого человека и, одновременно, дистанцируясь от этих переживаний,

осознавать свои собственные мысли и чувства. Сегодня выделяют контролируруемую человеком (эксплицитную) ментализацию и автоматическую (имплицитную) ментализацию. Интроспекция и эмпатия соответствуют эксплицитной ментализации. Она сфокусирована на психологическом содержании воспринимаемого человеком поведения. Имплицитная ментализация больше основана на интуиции. Фонадь (Fonagy, 2012) также отмечает, что ментализация может быть направлена на внешние или внутренние проявления себя и другого человека, т. е. может быть внешней и внутренней. Внешняя ментализация направлена на видимые проявления в поведении человека, на мимику человека, на жесты и телесные реакции. Внутренняя ментализация больше сфокусирована на интенциях человека, его потребностях и желаниях [46; 64].

Итак, Фонадь полагает, что начальным моментом процесса ментализации – является эмпатия (Fonagy P., György G., Jurist E.L, Target M., 2021). Она представляет собой способность встать на место другого человека, посмотреть на мир его глазами, почувствовать те переживания, которые возникают у этого человека. Она позволяет представить и заметить внешнее выражение своих чувств, выраженных в поведении, и увидеть особенности переживаний другого человека. Она дает возможность разделить реальность окружающего мира и субъективную реальность переживаний. Проявление ментализации напрямую связано с интенсивностью переживаний человека. Она может сильнее проявляться в присутствии другого человека.

Сущность психоаналитических теорий эмпатии заключается в том, что проявление эмпатии со стороны одного человека, базируется на процессе идентификации субъективных значений эмоционального опыта другого человека, что и способствует их диалогу и взаимопониманию.

Все же наиболее продуктивное развитие понимание сущности эмпатии приобретает в рамках гуманистического подхода в психологии (Роджерс, 2005). В отечественной психологии феномен эмпатии в традициях гуманистической психологии изучал А.Б. Орлов. А.Б. Орлов отмечает, что при изучении феномена эмпатии человека, принципиально важным обстоятельством является понимание того, что наиболее важным в проявлении эмпатии, – является, с одной стороны, – осознание чувств эмпатирующего человека и, – с другой стороны, – сохранение психологической дистанции между своими переживаниями и переживаниями другого человека. Другими словами, важно разделять свои переживания и переживания другого человека [17]. Именно этот феномен сегодня в западной психологии является своеобразным ноу-хау в изучении эмпатии. Он имеет свое название, но суть его остается той же, на что в свое время указал Орлов. На западе данный феномен называется «Detached Concern» и автором его является австрийский ученый Б. Ламперт (Lampert, 2017).

Сам феномен впервые упоминается в работах американских ученых Лиф и Фокс (Lief and Fox, 1963). В своей статье „Training for Detached Concern in Medical Students“ они описали два компонента, которые в подготовке будущих врачей являются наиболее важными для оптимального взаимодействия с пациентами. Феномен Detached Concern можно обозначить как «дистанцированное участие». Данный феномен, прежде всего, проявляется в профессиональной деятельности у представителей «помогающих профессий» (социальные работники, психологи, педагоги, врачи и т. д.). Он включает в себя два компонента: эмпатическое участие как эмоциональную реакцию помогающего специалиста на другого человека (Concern) и психологическое дистанцирование в процессе помогающей деятельности

(Detached) как эмоциональную регуляцию, защищающую помогающего от чрезмерной эмоциональной включенности в жизнь клиента эти два относительно независимых компонента включены в единый динамический процесс. Специфика этого процесса требует от представителя помогающих профессий четкого разграничения роли того, кто помогает и роли того, кому эта помощь оказывается. В последнее время в зарубежных исследованиях уделяется большое внимание изучению данного феномена.

Специфика «помогающих профессий» характеризуется наличием отношений и взаимодействием с пациентами, клиентами, воспитанниками и т. д. Эта специфика предъявляет высокие профессиональные требования к представителям данных профессий. Так взаимодействие с клиентами требует высокого уровня эмпатии. Феномен *Detached Concern* часто обозначают как «дистанцированное участие». Данный феномен включает в себя два компонента: эмпатическое участие как эмоциональную реакцию на клиента (*Concern*) и психологическое дистанцирование в процессе помогающей деятельности (*Detached*) как эмоциональную регуляцию, защищающую помогающего от чрезмерной эмоциональной включенности в жизнь клиента. Эти два относительно независимых компонента включены в единый динамический процесс. Специфика этого процесса требует четкого разграничения роли того, кто помогает и роли того, кому эта помощь оказывается [54].

Сама по себе эмпатия является достаточно сложным конструктом, включающим в себя множество составляющих. Например, когнитивные и аффективные компоненты; включает в себя процессы, ориентированные на других или на себя, находящиеся в определенной зависимости друг от друга и т. д. (Davis, 1983). Понятие *Concern* включает в себя аффективные,

ориентированные на других процессы и может быть заменено как синоним понятием эмпатическое участие. По мнению Фокса (2006) оно очень близко к понятию симпатия. Симпатия в виде эмпатического участия всегда ориентировано на другого человека и проявляется в форме эмпатийной реакции.

Девис (Davis, 1983) определяет эмпатическое участие как эмоциональную реакцию наблюдателя, который направляет возникающие переживания теплоты, сострадания и участия на другого человека. По мнению Девис, эмпатическое участие, совместно с умением встать на место другого человека, фантазией и переживаемым личностным стрессом и составляет четыре конструкта для измерения эмпатии. При этом эмпатическое участие как аффективный фактор является ключевым для других трех компонентов.

При этом эмпатическое участие является вспомогательным средством для восприятия и понимания клиента и служит средством для дальнейшего взаимодействия с ним, тогда, когда за ним всегда следует действие, которое в свою очередь вызывает новую реакцию клиента и новое действие помогающего. Одной из задач помогающего человека является помощь в регуляции эмоций клиента, при котором важно осознавать эмоциональное состояние клиента, на основе симпатии и сострадания сообщать ему об этом и отражать это в своем поведении. Помощь клиенту становится более эффективной, если помогающий человек может выразить через поведение свою симпатизирующую и сочувствующую клиенту позицию.

Например, эмоциональное состояние клиента может измениться посредством активного слушания. В то же время это помогает и самому помогающему в его профессиональной деятельности, так как клиент становится более заинтересованным

в получении помощи. Такое эмпатическое участие часто становится решающим фактором для профессионального диалога и реальной помощи клиенту [41].

Изначально помогающий человек видит страдания клиента и как реакция на это проявляет эмпатийное участие (Concern). Это вызывает определенные действия, направленные на уменьшение страданий клиента. К тому же, Concern позволяет направить энергию помогающего на саму ситуацию помощи и потребности клиента, что в свою очередь улучшает эмоциональное состояние клиента. Эмпатия и эмпатическое участие в консультировании предстает как важнейший фактор успешного взаимодействия психолога с клиентом. Они позволяют снизить риск ошибки в постановке диагноза и способствуют эффективным терапевтическим отношениям. Б. Ламперт в своем исследовании показала, что эмпатийные специалисты редко проявляют циничное и безразличное отношение к своим клиентам. Те специалисты, кто, несмотря на тяжелые условия труда, стремятся проявлять эмпатию к клиентам – гораздо реже показывают признаки эмоционального истощения. Но в тоже время, эти признаки у специалистов помогающих профессий появляются тогда, когда высокий уровень их эмпатийного участия сопряжен с низким уровнем умения психологически дистанцироваться от страданий клиента. У тех специалистов помогающих профессий, кто показал высокий уровень эмпатийного участия, как правило, высокий уровень ощущения собственной эффективности, у них редко возникает чувство, что они не исполнили свой профессиональный долг.

Вторым компонентом феномена Detached Concern является умение консультанта сохранять психологическую дистанцию с клиентом. По мнению Лиф и Фокс (Lief and Fox, 1963)

именно данный компонент является необходимым противовесом к эмпатийному участию помогающего специалиста. По мнению Б. Ламперт, именно отделить себя эмоционально при работе с клиентом становится важной задачей помогающего специалиста. Это позволяет осознать собственные эмоции и снизить негативное эмоциональное воздействие.

В исследованиях, посвященных феномену Detached Concern, подчеркивается, что этот феномен является очень важным для профилактики профвыгорания. Так Dormann und Zapf (2004) указывают, что Detached Concern является „one of the most efficient moderators to reduce the impact of stressors on professional burnout“ (Dormann und Zapf, 2004).

Б. Ламперт (Lampert, 2011) полагает, что возможность нахождения баланса представителем «помогающих профессий» и человеком, которому помогают, – определяется нахождением границы между необходимой эмоциональной дистанцией и эмпатийным участием при работе с клиентом. Она указывает, что не все специалисты помогающих профессий могут в одинаковой степени дистанцироваться или проявлять эмпатийное участие. Существуют индивидуальные различия в выраженности этих компонентов. На основе этого она разрабатывает типологию проявления феномена Detached Concern у специалистов помогающих профессий.

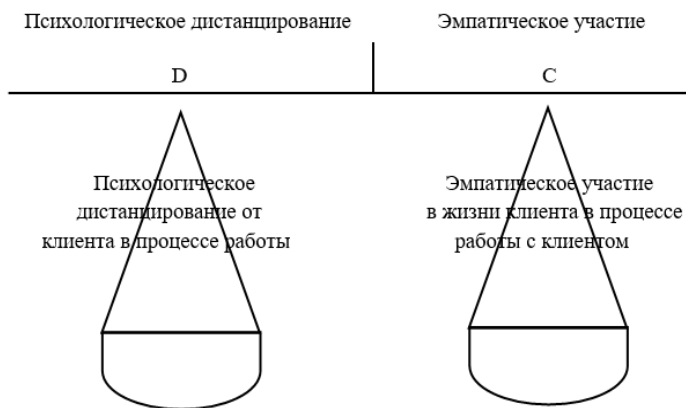


Рис. 1. Динамический процесс DetachedConcern (Lampert, 2011)

Б. Ламперт утверждает, что специалисты помогающих профессий отличаются как в умении проявлять эмпатийное участие, так и в умении психологически дистанцироваться от проблем клиента. На основании кластерного анализа она выделила четыре типа специалистов помогающих профессий, чуть позже она еще добавила и пятый тип:

Тип 1: «Балансирующий помощник».

Представители этого типа умеют проявить как эмпатийное участие, так и умеют психологически дистанцироваться. Они очень эмпатийны по отношению к клиентам, но в то же время могут психологически дистанцироваться в процессе работы. По мнению Ламперт – это наиболее оптимальное сочетание выраженности компонентов феномена DetachedConcern.

Тип 2: «Дистанцирующий помощник».

Представители этого типа могут легко психологически дистанцироваться от клиента, но, как правило, проявляют минимум эмпатии.

Тип 3: «Эмпатийный помощник».

Это специалисты, которые эмпатийно реагируют на страдания клиента, но не умеют дистанцироваться от его эмоциональных переживаний.

Тип 4: «Безучастный помощник».

Данные специалисты не умеют проявлять эмпатийное участие и не могут психологически дистанцироваться от своих клиентов.

Тип 5: «Безграничный помощник».

Это новый тип помощника, выделенный Б. Ламперт. Это специалисты, которые проявляют очень высокий уровень эмпатийного участия в жизни клиента и в то же время практически не могут от него психологически дистанцироваться. Ламперт подчеркивает, что одной из задач консультанта является осознание и нахождение оптимального баланса DetachedConcern при оказании любой помощи. Этот вариант относится к представителям 1-го типа, чья стратегия взаимодействия с клиентом является наиболее оптимальной.

Эмпатическое Участие (C)	высокий	«Эмпатический» тип C ⁺ D ⁻	«Балансирующий» тип C ⁺ D ⁺
	низкий	«Безучастный» тип C ⁻ D ⁻	«Дистанцирующий» тип C ⁻ D ⁺
		низкий	высокий
		Психологическое десантирование (D)	

Рис. 2 Типология соотношения Detached и Concern у представителей помогающих профессий (Б. Ламперт, 2016)

Прежде всего, наибольшее внимание феномену DetachedConcern отводится в исследованиях, посвященных профессиональному выгоранию. Подчеркивается, что дистанцированное участие представителей помогающих профессий является ресурсом, спасающим от профессионального выгорания.

В исследованиях Б. Ламперт показано, что если у консультанта получилось нахождение баланса между Detached и Concern, когда высоки эмпатическое участие и умение дистанцироваться – то такие специалисты являются наиболее психологически здоровыми и личностно развитыми по сравнению с теми, кто этого баланса не достиг.

Б. Ламперт определяет DetachedConcern как особую стратегию в поведении специалиста, как профессиональную позицию в профессиональном взаимодействии, связанном с высоким эмоциональным напряжением.

Разработанная ей шкала DetachedConcern включает в себя 6 утверждений для определения способности к дистанцированию и семь утверждений для определения эмпатийного участия специалиста. Каждое утверждение оценивается посредством 5 балловой шкалы (1 балл – совсем нет и 5 баллов – именно так).

А.Б. Орлов также отмечает, что в эмпатии всегда присутствует момент сопереживания. На его взгляд, – эмпатия и ее проявления всегда опосредованы как природными, так и социальными факторами, которые и определяют ее особенности [54].

В гуманистической психологии эмпатия характеризуется как познание и отношение, исцеляющее соучастие. Карягина в своей диссертации особо акцентирует то, что гуманистическая психология является тем направлением, где наиболее продуктивно происходит изучение ее специфики. Вершиной в изучении феномена эмпатии она называет работы американского

психолога К. Роджерса Работы американского психоаналитика Х. Кохута, напротив, являются в этой области наиболее глубокими. К. Роджерс и Х. Кохут своими работами в области изучения эмпатии по сути заложили основы гуманистической психологии и психотерапии. В их работах эмпатия изучается как единство знания и переживания, по их мнению, – является условием для личностного роста современного человека [51; 59].

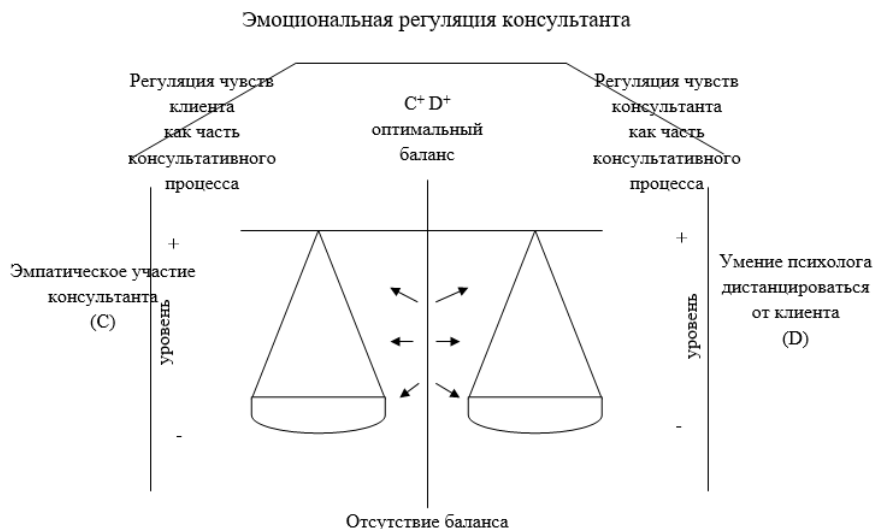


Рис. 3. Схематическое представление баланса между показателями Detached и Concern (Lampert, 2018)

В изучение данного феномена Т.В. Власова подчеркивает, что многие исследователи при изучении феномена эмпатии словно игнорируют то обстоятельство, что ее изучение имеет длительную историю. Она называет это «анонимностью» эмпатии (Власова, 2000). Многолетняя история этого понятия часто не учитывается современными исследователями,

оставаясь для них «тайной за семью печатями». А отсюда – само понятие «эмпатия» остается для научного сообщества весьма размытым, неоднозначным и часто звучит лишь как красивая фраза, за которой нет научного содержания [7].

Т.Д. Карягина, анализируя историю развития понятия эмпатии, отмечает, что если мы рассматриваем понятие с точки зрения гуманистической психологии, то переживание – это ее предмет, а «вчувствование» – ее метод. Но, несмотря на многочисленные исследования, понятие эмпатия до сих пор не имеет методологической основы, которая является необходимой для корректного сравнения эмпирических данных (Dorsch, 1997). Эмпатия представляет собой связь между своим и чужим переживанием, с одной стороны, – является проявлением жизни, а с другой – трудно определяемый научный феномен, этакую тайну за семью печатями. Известно, что этимологически это понятие происходит от греческого слова «*emprátheia*», что переводится как «сильная страсть». Современное понимание эмпатии явно отличается от этого значения. Современный немецкий исследователь Бишоф-Келер (Bischof-Köhler, 1989) определяет эмпатию как опыт восприятия эмоций или интенций в поведении другого человека, способствующий его пониманию. Она возникает при этом или в ситуации, в которой находится человек или является откликом на поведение или переживания другого человека. Она зависит не только от декодирования вербальных сигналов другого человека, но и учитывает ситуативный контекст, в особенности тогда, когда этот контекст непосредственно не переживается. Это способствует появлению адекватной этой ситуации эмоциональной реакции [16; 36; 42].

Наиболее полными и вызывающими интерес у исследователей данного феномена, на наш взгляд сегодня, являются на-

учные работы Т.Д. Карягиной. Она в 2013 году защитила диссертацию на тему «Эволюция понятия эмпатия в психологии». Эмпатию она рассматривает в традициях российской психологии, опираясь на идеи С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Ф.Е. Василюка. Она понимает как феномен познания и феномен отношения. Она подробно анализирует историю становления данного понятия. На основе анализа многих российских и зарубежных исследований эмпатии, он делает вывод о неоднозначности и неопределенности данного феномена. Она утверждает, что сегодня основной сложностью для исследователя является систематизация столь различных и многочисленных определений понятия эмпатия.

В своей диссертации она называет следующие сложности для исследователя, возникающие при изучении данного феномена:

- неясное соотношение эмоционального и когнитивного аспектов в феномене эмпатии;

- сложности в определении однозначности научного статуса данного феномена: это – психический процесс, эмоциональное состояние, или черта личности?

- существование множества разнообразных и, порой кардинально противоположных и противоречивых, механизмов проявления эмпатии: проекция, идентификация, теле, эмоциональный интеллект и т. д;

- сложности в дифференциации понятия эмпатии и близких феноменов: отличие эмпатии, симпатии, антипатии, идентификации, теле и т. д.

На наш взгляд, в психологии на сегодняшний день наиболее продуктивное изучение данного феномена возможно с опорой на идеи С.Л. Рубинштейна. Он, рассматривая человека как

субъекта деятельности, познающего и изменяющего мир, подчеркивает, что действуя, человек не только влияет и изменяет предметный мир, но и воздействует на других людей и себя; При этом он сам испытывает воздействия от других людей и от своих собственных поступков, изменяющих его отношения с окружающими (Рубинштейн, 1979).

Человек, по Рубинштейну, в своем знании и переживании личносно относится ко всему, что его окружает, в том числе и к другому человеку. Идея Рубинштейна (Рубинштейн, 1979) о психике как единстве знания и переживания является здесь центральной. В вопросе понимания природы эмпатии и ее терминологическом определении мы можем сослаться на положение Рубинштейна о троякой детерминированности психики человека. Он считал, что каждый психический акт (а значит, и эмпатия, в том числе) одновременно обусловлены объектом (обстоятельствами, на нас воздействующими), субъектом (нашими потребностями, целями, усвоенным жизненным опытом) и способами взаимодействия с этими обстоятельствами. Как сопереживание эмпатия связана с более общей категорией психологии – «переживание», которое в рамках отечественной психологии может рассматриваться как единица психики (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк). Мы можем отметить, что именно эта категория психологии может помочь исследователям выйти из научных тупиков и преодолеть многие трудности в изучении феномена эмпатии [6; 27].

Довольно популярными стали исследования эмпатии, опирающиеся на нейрофизиологию. В 1997 году итальянским ученым Дж. Ризцоллатти (Rizzolatti, 2004) были проведены исследования эмпатии на основе теории зеркальных нейронов.

Д. Риццолатти и его коллега К. Синигалья обратили внимание на то, что работа зеркальных нейронов раскрывает психофизиологический механизм эмпатии. Результаты их экспериментов убедительно показывают, как зеркальные нейроны на нейрофизиологическом уровне способствуют появлению эмпатии и в целом способствуют становлению просоциального поведения человека.

Но все же, сегодня в психологии преобладают исследования на основе имеющихся достижений в области феноменологии и гуманистической психологии. Это, прежде всего, подходы, которые развивались в русле неклассической науки и составляющие основу гуманитарного подхода в психологии. Именно в традициях гуманитарного подхода в психологии ключевым понятием становится категория «переживание», а категория «эмпатия» в этом контексте может быть понята как способ отражения, осознания и проживания этого переживания.

В зарубежной психологии сегодня эмпатия понимается как взаимная реакция (на физическом, нейрофизиологическом, когнитивном, поведенческом и эмоциональном уровнях) на переживания, чувства и мысли другого человека. И она появляется во взаимодействии человека с человеком, в ситуации встречи двух или более людей (Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, A.W., 2021). Популярны сегодня на западе нейрофизиологические подходы к пониманию природы эмпатии, рассматривающие эмпатию без учета социального контекста, на наш взгляд, сводят это понимание и сводят его только к биологическим основаниям [33; 34; 46].

Любопытный подход к пониманию эмпатии предлагает российский психолог Н.Н. Обозов (Обозов, 1979). Источником эмпатии, по его мнению, является объект переживания, в каче-

стве которого могут выступить другой человек или даже неодушевленный предмет. При взаимодействии человека с объектом переживаний возникает «когнитивная эмпатия». Она существует в виде понимания состояния другого объекта, при этом, не изменяя состояния эмпатирующего человека. Только после этого возникает «эмоциональная эмпатия». Она характеризуется не только пониманием состояния другого человека, но и связана с появлением сопереживания и сочувствия. И только после этого, на основе появления эмоциональной эмпатии появляется, так называемая, «действенная эмпатия. Одна только когнитивная эмпатия – это только первая ступень в появлении эмпатии в целом. (т. е. еще нет сопереживания, сочувствия, содействия). Простейшей формой эмоциональной эмпатии является сопереживание, а сочувствие – это переходная форма от эмоциональной эмпатии к действенной эмпатии. Н.Н. Обозов подчеркивает, что «действенная эмпатия» не обязательно возникает у человека. Две другие формы эмпатии могут обходиться и без нее. Но именно она является наивысшей формой межличностных отношений, когда люди не только понимают друг друга, но и взаимодействуют [21].

В завершение нашего обзора, вслед Ф.Е. Василюком (Василюк, 2007) мы можем констатировать, что в современной психологии категория «эмпатии» занимает особое место. С одной стороны – она является важнейшим условием для эффективного взаимодействия в консультировании, а с другой, – популярным психологическим понятием, ставшим особенно популярным в 21 веке. К сожалению, данное понятие не имеет пока однозначной, ясной и четкой дефиниции и, несмотря на многовековую историю своего развития, остается для исследователей загадочной и неразгаданной тайной.



Рис. 4. Структурно-динамическая модель эмпатии Н.Н. Обозова

Литература

1. Бауэр, И. Почему я чувствую, что ты чувствуешь: интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов / И. Бауэр ; пер. с нем. И. Тарасовой. – СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 111 с.
2. Бережковская, Е.Л. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схода (эмпатия как высшая психическая функция) / Е.Л. Бережковская, Н.Г. Радинская // Вестник РГГУ. – 2006. – № 1. – С. 126–145.
3. Бохарт, А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией /

А.К. Бохарт // Иностранная психология. – 1993. – Т. 1. – № 2. – С. 57–64.

4. Ванершот, Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов / Г. Ванершот // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Д. Брэзиера ; пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2005. – С. 52–78.

5. Василькова, А.П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: автореф. дис. канд. психол. наук / А.П. Василькова. – СПб., 1998. – 17 с.

6. Василюк, Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 2007б. – № 2. – С. 3–14.

7. Власова, Т.В. Эмпатия: от психологии к феноменологии / Т. В. Власова. – Владивосток : ДВГМА, 2000. – 84 с.

8. Выговская, Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: автореф. дис. ... канд. псих.наук : 19.00.07 / Л.П. Выговская ; НИИ психологии. – Киев, 1991. – 20 с.

9. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107–114.

10. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

11. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Гаврилова. – М., 1977. – 149 с.

12. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер [и др.] // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–73.

13. Гончаренко, Е.С. Развитие эмпатийного потенциала личности: На материале исследования детей 7–8 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Гончаренко. – Краснодар, 2003. – 22 с.

14. Джрнзян, Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: дис. ... канд. психол. наук / Л. Н. Джрнзян. – Тбилиси, 1984. – 162 с.

15. Дорошенко, Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Дорошенко. – Хабаровск, 2007. – 24 с.

16. Карягина, Т.Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии / Т.Д. Карягина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 115–124.

17. Карягина, Т.Д. Проблема формирования эмпатии / Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38.

18. Карягина, Т.Д. Эволюция понятия эмпатия в психологии: дис. ... канд. психол. наук / Т.Д. Карягина. – М., 2013 – 175 с.

19. Козина, Н.В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н.В. Козина. – СПб., 1998. –25 с.

20. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией / Х. Кохут // Антология современного психоанализа: в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Рассохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000а. – С. 282–299.

21. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л., 1979.

22. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бес-
тпринт, 2006. – 76 с.

23. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

24. Риццолатти, Д., Коррадо, С. Зеркала в мозге. О меха-
низмах совместного действия и сопереживания. – ЯСК, 2012.

25. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мо-
тивации и эмоций ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М.В. Фалик-
ман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 428–430.

26. Роджерс К. и его последователи: психотерапия на по-
роге XXI века / под ред. Д. Брэзиера. – М.: Когито-центр, 2005. –
315 с.

27. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. /
С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2.

28. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности раз-
вития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол.
наук: 19.00.07 / Л.П. Стрелкова; АПН СССР, НИИ дошк. вос-
питания. – М., 1987. – 24 с.

29. Тютяева, О.В. Психологические особенности эмпа-
тии у детей среднего и старшего школьного возраста: автореф.
дис. ... канд. психол. наук / О.В. Тютяева. – Ярославль, 2002. – 26 с.

30. Штайн, Эдит К проблеме вчувствования. – Минск,
2018.

31. Юсупов, И.М. Психология эмпатии: дис. ... докт.
психол. наук / И.М. Юсупов. – СПб., 1997. – 252 с.

32. Якобони З. Марко. Отражаясь в людях. Почему мы
понимаем друг друга. – ЮнайтедПресс, 2011.

33. Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, A.W. Mentalisieren
in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, 2011.

34. Bateman et al., Preface In: Bateman, A.W. & Fonagy, P. (Ed.) *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, 2012.
35. Bauer Joachim, *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, Hamburg: Hoffmann & Campe, 2005.
36. Bischof-Kohler, Doris *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*, Huber: Bern/Göttingen, 1989.
37. Bowlby, J. *Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind*. Kindler, München de Waal, F. 1976.
38. Ciaramicoli, Arthur P., & KETCHAM, Katherine *Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis*, Deutscher Taschenbuch Verlag: München *Das Prinzip Empathie, Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können*. München: Carl Hanser de Waal, F. (2011 b.). *Primaten und Philosophen, Wie die Evolution die Moral hervorbrachte*. München: DTV, 2021.
39. Ciompi, L., *Die affektiven Grundlagen des Denkens*, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2020.
40. Darwin, Charles, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, University of Chicago Press: Chicago, 2020.
41. Davis, M.H. *Empathy: A social psychological approach* / M. H. Davis. – Boulder: Westview Press, 1983.
42. Dorsch, Friedrich *Psychologisches Wörterbuch*, Huber: Bern/Stuttgart/Wien, 1997.
43. Ekman, P. *Gefühle lesen*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2022.
44. Erazo, Natalia, *Entwicklung des Selbstempfindens, Verschmelzung, Identität und Wir – Erleben*, Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/Köln, 2020.
45. Ericson, Erik H., 1977, *Identität und Lebenszyklus*, Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2019.

46. Fonagy P, György G, Jurist E. L, Target M. Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta, 2021.
47. Fuchs, Dieter Beziehungsmuster in Lebensgeschichten, Echter: Würzburg, 2022.
48. Goleman, Daniel, Emotionale Intelligenz, Carl Hanser: München/Wien, 2015.
49. Gruhle, Hans W., Verstehende Psychologie, Erlebnislehre. Ein Lehrbuch, Thieme: Stuttgart, 1956.
50. Jurgensmeier, Hans Günter Liebe und Erziehung. Das Subjekt der Erziehung, Druck-Team Hannover, 2020.
51. Kohut, Heinz, Introspektion, Empathie und Psychoanalyse, Frankfurt am Main, 2021.
52. Krappmann, Lothar Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Klett-Cotta: Stuttgart, 2022.
53. Krause, Rainer, Allgemeine Psychoanalytische Krankheitslehre, Bd 2: Modelle, Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/ Köln, 2023.
54. Lampert B. Detached Concern. Eine emotionsregulierende Bewältigungsstrategie in der Altenpflege, Lengerich: Pabst Science Publisher, 2011.
55. Lersch, Philipp, Aufbau der Person, Johann Ambrosius Barth: München, 1952.
56. Mead, George H., Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2022.
57. Moreno, J.L. Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Westdeutscher Verlag: Opladen, 2019.
58. Plutchik, Robert, Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis, Harper and Row: New York, 2018.

59. Rogers, Carl R. & ROSENBERG, R. Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta Stuttgart, 2017.
60. Scheler, M., Wesen und Formen der Sympathie, Francke: Bern, 1973.
61. Waal de, Franz Der gute Affe. Der Ursprung von Recht und Unrecht bei Menschen und anderen Tieren, Hanser: München/Wien, 2019.
62. Wuketits, Franz M., Verdammt zur Unmoral? Zur Naturgeschichte von Gut und Böse, Piper: München/Zürich, 2020.
63. Wyss, Dieter, Strukturen der Moral, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2020.
64. Schultz-Venrath, U. Lehrbuch Mentalisieren. Stuttgart: Klett-Cotta, 2023.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Особенности эмпатии детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст – период, когда происходит интенсивная социализация не только в семье, но и в кругу сверстников с учетом требований образовательного учреждения. В условиях детского сада, дошкольникам предстоит решить новые задачи развития. В этой среде увеличивается их круг общения, в котором дети начинают выстраивать отношения в различных ситуациях, требующих от них понимания как своих эмоций, так и переживаний сверстников и взрослых окружающих людей. Для формирования позитивных социальных отношений с окружающими людьми детям необходимо регулировать свои эмоции, быть открытыми для восприятия точки зрения других, уметь сотрудничать и уважать договоренности или правила, в зависимости от сложившейся ситуации. Кроме того, дошкольники учатся реагировать на позитивные и негативные эмоции, испытываемые другими людьми. Дети могут стать участниками или очевидцами разнообразных ситуаций, которые связаны с агрессивным поведением и конфликтами. В таких ситуациях дошкольники могут испытывать затруднения в управлении своими переживаниями и последующими реакциями [11]. В данном возрасте дети учатся понимать и выражать свои эмоции и чувства, приобретают социальные навыки. Приобретенные социальные навыки позволяют детям адаптироваться и демонстрировать приемлемое поведение в обществе взрослых и сверстников [11]. Simon и Nader-Grosbois (2021) исследовали связь социальных компетенций с когнитивным и аффективным компонентом эмпатии детей дошкольного возраста. Авторы отме-

чают, что внимание к чувствам других, открытость опыту и доброжелательность положительно связаны с социальными компетенциями. Открытые новому опыту и уделяющие внимание эмоциям и переживаниям других дети, являются наиболее социально адаптированы во взаимодействиях со сверстниками или взрослыми [14].

Эмпатия – это процесс позволяющий поставить себя на место другого человека, при котором возможен взгляд на события с его точки зрения, правильное понимание чувств и мыслей другого человека и передача этих чувств и мыслей другому человеку (Rogers, 1975). Навыки эмпатии – это навыки, которые позволяют человеку быть членом группы (Decety, 2011), способствуют прогнозированию будущего поведения других и реагированию соответствующим образом (Allison, 2011). Навыки эмпатии позволяют людям понимать тех, чье поведение, мысли и убеждения отличаются от их собственных (Calloway-Thomas, 2010; Feshbach, 2009). Goleman (2006) определил эмпатию как способность понимать и учитывать эмоциональное состояние других и действовать в соответствии с эмоциональными реакциями других. Современные исследователи отмечают, что детям с высоким уровнем эмпатии, способным поставить себя на место других, понимая чувства и мысли других, не свойственны поведенческие проблемы (Çankaya, Ergin, 2015; Gini, 2007; Hasta, Güler, 2013; Kahraman, Akgün, 2008; Strayer, Roberts, 2004; Taner Derman, 2013), они имеют более позитивные отношения с окружающими их людьми (Holmgren, 1998; Kuyucu, Tereli, 2013; Taylor, 2013), что способствует принятию среди сверстников (Wang, 2019) и продуктивному решению социальных проблем (de Wied, 2007). В то время как дети, у которых диагностирован низкий уровень эмпатии, имели более высокий уровень эмоциональных и поведенческих проблем (Özdemir,

2019; Szasz, 2011). Belacchi, Farina (2012) выявили положительную корреляционную связь между эмпатией и агрессивным поведением, что является причиной неадекватной ситуации эмоционального реагирования (Vachon, 2014) [11].

На протяжении дошкольного детства отмечается качественное своеобразие проявлений сопереживания. Н.Н. Подьяков и А.Ф. Говоркова (1985) выделили два вида эмпатии – гуманистическую и эгоцентрическую. Гуманистический вид эмпатии предполагает эмоциональную реакцию на благополучие и неблагополучие партнера по общению. При высоком уровне развития гуманистической эмпатии детям свойственно сочувствие и сострадание по отношению к другому человеку. Эгоцентрический вид эмпатии проявляется переживаниями не за другого, а за себя, поэтому эмоциональные состояния других людей являются поводом переживать за себя. Обладая высоким уровнем эгоцентрической эмпатии, ребенок может радоваться печали другого, и, напротив, испытывать печаль, когда другой человек радостен [4]. В исследовании О.Г. Филипповой гуманистического и эгоцентрического вида эмпатии приняли участие старшие дошкольники в возрасте 6–7 лет. Было показано, что 29 % детей был свойственен гуманистический характер эмпатии и 71 % детей до школы руководствуются эгоцентрическим характером эмпатии [6].

Рассматривая определения эмпатии, можно заметить, что на протяжении многих лет выделялись ее различные компоненты. Концепции, объясняющие эмпатию долгое время включали только когнитивный и аффективный компоненты (Hogan, 1969). Ж. Пиаже (1965) говорил о когнитивной составляющей эмпатии, отмечая, что высокая эгоцентричность мышления в дошкольном возрасте препятствует пониманию эмоций и чувств других людей. Pool (2005) и Hoffman (1989) утверждали, что дети

рождаются с определенной способностью к эмпатии, эта способность развивается по мере взросления ребенка [11]. Т.П. Гаврилова и Г.М. Бреслав описывают механизм децентрации как умственного действия, который лежит о основе эмоциональной регуляции поведения детей. Данный механизм способствует отстранению от собственных переживаний и делает возможным отклик на переживания других, тем самым определяя развитие эмпатии. По мнению авторов эмпатия берет начало своего развития в дошкольном периоде. В своем поведении ребенок начинает ориентироваться на эмоциональное состояние другого и руководствуется нравственными регуляторами в осуществлении своих поступков [2]. О.Ю. Зайцева и Е.И. Изотова отмечают, что целью своего поведения дошкольники определяют эмоциональное состояние других людей. Социальные нормы, последствия своих действий являются ориентиром деятельности в предшкольный период [1].

На сегодняшний день принята многомерная концепция эмпатии, включающая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты (Brems, 1988; Cappadocia, 2012; Davis, 1980; Eisenberg, Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Larson, Yao, 2005) [8]. Т.П. Гаврилова и Е.Р. Овчаренко рассматривая структуру эмпатии, выделяют три ее компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Перечисленные компоненты находятся во взаимообусловленности и опосредованы взаимодействием со сверстниками и воспитанием со стороны взрослых. Эмоциональный компонент эмпатии представлен способностью к дифференциации и идентификации эмоций разной модальности. Когнитивный компонент проявляется в способности к идентификации с другими и их переживаниями. Поведенческий компонент включает социальное опосредование эмоций и просоциальную мотивацию поступков [2].

Ю.А. Лаптева и Н.П. Гребенщикова исследовали динамику развития компонентов эмпатии на протяжении дошкольного детства. Авторами выделены возрастные и содержательные характеристики показателей эмпатии четырех, пяти и шести лет. Дети четырех лет демонстрируют эгоцентрическую направленность в общении, которая выражается в ориентации только на свое эмоциональное состояние и потребности. Дошкольники знают о социальных нормах, но самостоятельно только эпизодически проявляют их в своем поведении. В 4 года дети имеют ситуативный интерес к сверстнику. Пятилетние дети проявляют первые попытки учесть интересы других людей. Дошкольники определяются в понимании феномена дружбы, появляется значимое социальное окружение. Зачастую дети сообщают взрослым о том, что им удалось проявить сочувствие, помочь сверстнику. В этом возрасте появляется способность предвосхитить негативные эмоциональные последствия для других людей. Отмечается дифференциация реакций на происходящие события и в следствие этого сочувствие проявляется с учетом конкретной ситуации. Шестилетним детям свойственно стремление к проявлению социально значимым качеств личности, таким как дружелюбие, смелость, воспитанность. Дошкольники хорошо идентифицируют себя со сверстниками, понимают желания друг друга, что способствует развитию мотивации помощи и просоциальному поведению. Полученные результаты приходят в соответствие с эмпирическими данными лонгитюдного исследования детей от четырех до семи лет Е.Р. Овчаренко, О.Ю. Зайцевой, И.В. Михайловой, свидетельствующими о преобладании среднего уровня развития эмпатии в дошкольном возрасте. Дети осваивают социальные нормы, появляется чувство долга. Старшим дошкольникам свойственно самостоятельно выходить из эмоционально напряженных ситуаций,

не пользуясь помощью взрослых. Для этого они стремятся проявить вежливость и юмор. Семилетние дети владеют навыками оказания поддержки другому человеку [2].

О.Г. Тавстуха и А.Н. Моисеева вводят понятие эмпатической культуры используя традиционную трехкомпонентную структуру эмпатии. Эмпатическая культура на протяжении дошкольного периода характеризуется пониманием эмоционального состояния сверстников и взрослых, культурой поведения, культурой общения, стремлением к установлению дружеских отношений, организации совместной игры. В процессе социализации в дошкольном возрасте развиваются способность к сопереживанию, рефлексии поведения, коммуникативная компетентность, общительность [5].

Hoffman (2000) разрабатывает модель развития эмпатии, в которой отмечает, что эмпатические переживания впервые проявляются в конце второго года жизни. Дети этого возраста готовы к дифференциации своих переживаний от эмоциональных состояний других людей, появляются попытки просоциального поведения. До восьми лет совершенствуется способность учитывать в своем поведении точку зрения других людей [14].

Проведенный метаанализ Zeng, Yang, Zhu, Zhou (2021) показал, что у детей дошкольного возраста преобладает аффективная эмпатия. Вместе с тем, с трехлетнего возраста развивается когнитивная эмпатия одновременно с когнитивными регуляторными функциями, такими как: тормозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость. Тормозный контроль проявляется в способности сдерживать непроизвольную, импульсивную активность. Рабочая память представлена способностью удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент. Когнитивная гибкость – способность переходить от одного правила или задания к другому в рамках выполнения

конкретной задачи, включая способность мыслить альтернативно и «нестандартно» [8; 9]. Среди перечисленных когнитивных регуляторных функций, с эмпатией наиболее связан тормозный контроль. Авторы отмечают высокую корреляцию между когнитивной эмпатией и регуляторными функциями. Регуляторные функции позволяют корректировать эмпатические реакции в соответствии с контекстуальными и индивидуальными факторами, такими как усиление эмпатии для обеспечения мотивации просоциального поведения и уменьшение эмпатии в случае стресса [16].

Н. Ersal, Е. Alabay (2023) определили особенности просоциального поведения дошкольников в соответствии с полом детей. Исследователи пришли к выводу о том, что девочки обладают более высоким уровнем просоциального поведения, чем мальчики, и склонны чаще демонстрировать это поведение в среде сверстников. Это может быть связано с различными социальными ожиданиями и полоролевыми особенностями девочек и мальчиков. Общество склонно ожидать от девочек проявления просоциального поведения, такого как сотрудничество, взаимодействие, обмен, и подкрепляет это поведение. Просоциальное поведение составляет основу игровых взаимодействий (Yurdakul, 2021), поэтому можно предположить, что мальчики могут демонстрировать более отстраненное поведение в игре по сравнению с девочками. В исследовании Gündüz, Gültekin (2020), изучающем влияние просоциального поведения на игровое поведение у детей дошкольного возраста, была обнаружена выраженная значимая связь между навыками просоциального поведения детей и игровыми взаимодействиями, а также поведением, которое приводит к нарушению игры. Результаты показали, что по мере того, как дети демонстрировали больше

просоциального поведения, отстранение во время игры снижалось [13]. Waxler (1992), Strauss (2004), de Wied (2007), Auyeung (2009), Lucas-Molina (2018) отмечают, что девочки склонны проявлять большую эмпатию в виду того, что чаще за ними закрепляется полоролевая характеристика, связанная с заботой о других. В другом исследовании Bensalah (2016) значимых различий между проявлениями эмпатии у девочек и мальчиков не было обнаружено [14].

Среди факторов, которые обуславливают эмпатийность выделяют: генетические (Knafo, 2008), индивидуальные (возраст, пол, личностные особенности, использованием нескольких языков) и факторы, связанные с семейным окружением; качеством привязанности к родителям; когнитивными навыками (McDonald, Messinger, 2011; Davidov, 2013; Stern, Cassidy, 2018) [13]. Так дети, у которых была сформирована надежная привязанность, проявляли большую эмпатийность (Stern, Cassidy, 2018). Детско-родительские отношения являются еще одним фактором развития эмпатии. Последовательные правила воспитания, ориентация родителя на эмоциональное состояние своего ребенка, эмоциональная отзывчивость определяют высокий уровень эмпатийности (Miller, 1989; Kiang, 2004; Vinik, 2011; Wagers, Kiel, 2019). Навыки эмпатии развиваются посредством разговоров родителей с детьми об эмоциях, их проявлении у других людей (Brown, Dunn, 1991; Valiente, 2004; Taylor, 2013) [14].

А.М. Цвицинская и М.В. Булыгина (2023) исследовали особенности просоциального поведения сиблингов дошкольного возраста. Дошкольникам свойственно проявлять эмпатию к младшему сиблингу несмотря на то, что их отношения сочетают привязанность друг к другу и конфликтность. Просоци-

альное поведение часто выражалось в инструментальной помощи младшему сиблингу, касающейся в основном бытовых потребностей. Детям-сиблингам свойственен альтруизм, выражающийся в сопереживании друг другу, желанием поделиться ценным для себя [10].

Melson (2001) говорит о положительной корреляции между эмпатией к животным и эмпатией к людям. Wauthier (2022) и Melson (2001) исследовали эмпатию дошкольников к животным. Наличие домашнего питомца позволяет развивать заботу, внимательное отношение к потребностям живого существа. Согласно исследованиям Wauthier (2022) дети с высоким риском причинения вреда животным имели низкий уровень сформированности когнитивного компонента эмпатии, ненадежный тип привязанности к родителям [15].

Еще одним интересным фактом является положительная связь между эмпатией и использованием детьми нескольких языков. D.A. Titone и M. Tive отмечают, что взаимодействие людей на разных языках, приводит к развитию таких когнитивных способностей как: кодирование запоминаемой информации и видение ситуации с точки зрения других людей. Подобная языковая энтропия может влиять на нейронную активность и когнитивные способности при решении лингвистических и нелингвистических задач. В задачах, позволяющих оценить особенности ментальных репрезентаций, обнаружена лучшая продуктивность учащихся, включенных в лингвистически разнообразную среду в сравнении с теми, кто обучается в лингвистически однородной среде. Авторы интерпретируют полученный результат, указывая на большую когнитивную гибкость, что требует более трудоемкой когнитивной обработки собственных мыслей и убеждений других людей в процессе общения. В совокупности эти результаты говорят о том, как социально-

когнитивные представления индивида формируются в повседневном социальном опыте, а также насколько определяющим является положительное влияние разнообразной и богатой социолингвистической среды. Би- и полилингвизм обогащается посредством разнообразия социального и культурного опыта (Titone & Tive, 2022). Отмечается, что двуязычные люди по-разному позиционируют себя в мире, так как воспринимают мир более чем через одну «языковую линзу» [3]. Исследователи В.Ю. Хотинец, Е.О. Шишова, Э.И. Зиннурова, О.В. Кожевникова, Д.С. Медведева, Ю.О. Новгородова, Р.М. Кумышева (2022) определили, что билингвы более активны в общении, но менее склонны к лидерству и доминированию в группе сверстников, тогда как дети-монолингвы охотно принимают ведущую роль в группе со стремлением к высокому социальному положению в группе сверстников. Свободное использование двух языков в процессе совместной деятельности в интерактивном контексте дает возможность ребенку расширять круг взаимодействия в сотрудничестве с другими, осваивая конвенциональные роли. Общение детей на разных языках в дошкольном возрасте позволяет ребенку эффективно общаться с окружающими и произвольно управлять своим поведением в разных интерактивных ситуациях. Длительные наблюдения за двуязычными дошкольниками позволяют говорить, что двуязычный ребенок легко включается в равноправное общение с детьми в игровой деятельности в разных интерактивных контекстах (Хотинец, Медведева, 2021). В зарубежных исследованиях демонстрируется, что двуязычные дошкольники обладают лучшими коммуникативными навыками и чувствительностью к невербальной коммуникации, касающейся понимания намерений других, взглядов, жестов, интонации [7].

В течение дошкольного возраста значимо преобладает эгоцентрический вид эмпатии и, благодаря механизму эмоциональной децентрации, постепенно развивается её гуманистический вид, усиливается интерес детей к состоянию другого, росту стремления помочь сверстнику в трудных ситуациях. К концу дошкольного возраста развивается ценность дружбы. Развитие эмпатии, связано с различными факторами: генетическими, индивидуальными факторами (возраст, пол, личностные особенности, когнитивные навыки, использование нескольких языков); факторами, связанными с семейным окружением; качеством привязанности к родителям. Когнитивный компонент эмпатии развивается в тесной связи с когнитивными регуляторными функциями, в частности с тормозным контролем, что позволяет дошкольникам сдерживать непроизвольную, импульсивную активность в процессе общения. Би- и полилингвизм являются ресурсом личности дошкольника, способствующими развитию когнитивной гибкости, что требует более трудоемкой когнитивной обработки собственных мыслей и убеждений других людей в процессе общения. Дошкольникам с высоким уровнем эмпатии свойственно продуктивно решать социальные проблемы, быть принятыми в кругу сверстников и не свойственные эмоциональные и поведенческие проблемы.

2.2. Условия развития эмпатии в дошкольном возрасте

Исследователи эмпатии определяют условия развития этого феномена с учётом специфики возраста. М. Berlibayeva, G. Abitova, R. Bekmagambetova, S. Nurzhanova (2024) говорят о развитии эмпатии в сюжетно-ролевой игре, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Игра воспитывает у детей заботу о других, бережное отношение к природе,

способность адекватно эмоционально воспринимать происходящее. Важными характеристиками игры, по мнению авторов, являются сюжет и содержание. В сюжете игры воспроизводятся разнообразные условия жизни ребенка, в которых он может столкнуться с ситуациями, требующими проявления заботы, понимания чувств других людей и своих собственных. Содержание игры предполагает выполнение детьми установленных правил, которые обусловлены взятой на себя ролью. Роль – это игровая позиция ребенка, которая заключается в отождествлении себя или другого участника игры с каким-либо персонажем воображаемой ситуации. Игра дает возможность оказаться в мире взрослых и посмотреть на систему их взаимоотношений и сформировать морально-этические нормы и правила поведения в различных жизненных ситуациях. Функции педагога в организации игры для развития эмпатии заключаются в подборе содержания ролевых игр в соответствии с задачами развития эмпатии; поиске подходящего игрового материала; обеспечении процесса принятия на себя определенных ролей детьми; создании позитивного образа социальных, трудовых и моральных сфер жизни; поддержании интереса детей к организованной игре с помощью бесед, которые будут переплетаться с темой игры; проговаривании эмоций участников ролевой истории; подкреплении желаемых способов поведения: поощрять проявление эмоций с учетом переживаний сверстника, проявления гуманности по отношению друг к другу [9].

AtaDoğan, Esen Çoban (2023) использовали модель объяснительного исследования случаев для определения условий развития эмпатии. Выборка составила 52 дошкольных педагога, которые отвечали на вопросы полуструктурированной формы интервью, результаты были проанализированы с использова-

нием методов описательного и контент-анализа. Результаты показали, что главным условием развития эмпатии является семья, которая служит образцом для ребенка. Aksoy (2021) определил, что отсутствие поддержки дома и негативное отношение родителей служат основными причинами трудностей, возникающих при развитии социальных навыков детей. В исследованиях, изучающих корреляцию между навыками эмпатии детей и родительскими установками, было установлено, что навыки эмпатии детей из семей, которые проводят время с ребенком, демократичны и удовлетворяют потребности детей, были более развиты (Bibi, 2013; Parsak, 2015; Pontania, Salim, 2019) [8].

Следующим важным условием была обозначена образовательная среда. Одним из способов обогащения данной среды является реализация образовательной программы, которая включает мероприятия, способствующие развитию навыков эмпатии у детей (Куусу, Терели, 2013). Мероприятия должны проходить с использованием метода рассказывания историй, чтения книг с их последующим обсуждением, методы драматических и ролевых игр, методы с участием родителей (Barnard, 2004; El Nokali et al., 2010).

AtaDoğan, S., Esen Çoban, A. (2023) отмечают важную роль воспитателей в развитии навыков эмпатии у детей, поскольку дошкольники стремятся подражать своим педагогам в проявлении сочувствия и отзывчивости (Bandura, 1977; Denham, 2012). Определена положительная корреляция между процессами развития и обучения детей навыкам эмпатии и профессиональными компетенциями педагогов (Barnett, 2003; Wang, 2020). Авторы утверждают, что программы подготовки педагогов, а также программы повышения квалификации должны ставить задачу развитие эмпатии самих педагогов и включать обучение методам развития эмпатии воспитанников [8].

Можно выделить основные условия развития эмпатии в дошкольном возрасте, среди которых на первом месте стоит семья как образец проявления сочувствия и сопереживания. Образовательная среда – следующее основное условие, способствующее развитию эмпатийности дошкольников, за счёт обогащения мероприятиями, направленными на развитие навыков эмпатии посредством специально организованной игровой деятельности. Повышение квалификации педагогов, осуществляющих воспитание детей, в области методов и технологий развития эмпатии также определяет освоение дошкольниками данного качества.

Глава написана при финансовой поддержке Российского научного фонда № 23-28-10202, <https://rscf.ru/project/23-28-10202/>

Литература

1. Зайцева, О.Ю., Михайлова, И.В. Изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 21–213.
2. Лаптева, Ю.А., Гребенщикова, Н. П. К вопросу о развитии эмпатии детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(3). – С. 268–272.
3. Новгородова, Ю.О. Би – и полилингвизм как ресурс личности в современном образовательном пространстве / Ю.О. Новгородова; науч. рук. В.Ю. Хотинец // Трансмиссия культурного опыта и социальных практик в эпоху транзитивности / науч. ред.: О.В. Кожевникова, В.Ю. Хотинец. – Ижевск: Изд-во ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2022. – С. 37–38.

4. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.

5. Тавстуха, О.Г., Моисеева, А.Н. Содержание и структура эмпатической культуры дошкольника // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 52.

6. Филиппова, О.Г. Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 130–142.

7. Хотинец, В.Ю., Шишова, Е.О., Зиннурова, Э.И., Кожевникова, О.В., Медведева, Д.С., Новгородова, Ю.О., Кумышева, Р.М. Особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью детей-монолингвов и сбалансированных билингвов // Образование и саморазвитие. – 2022. Т. 17. – № 3. – С. 317–334.

8. Хотинец, В.Ю., Шишова, Е.О., Новгородова, Ю.О., Кожевникова, О.В., Медведева, Д.С. Связь функций регуляции активности и управления когнитивными процессами у младших школьников-билингвов и монолингвов на ранних этапах изучения английского языка // Образование и саморазвитие. – 2024. Т. 19. – № 3. – С. 181–197.

9. Хотинец, В.Ю., Шишова, Е.О., Новгородова, Ю.О., Кожевникова, О.В., Медведева, Д.С. Когнитивная регуляция младших школьников-билингвов в процессе изучения третьего языка // Образование и саморазвитие. – 2023. Т. 18. – № 3. – С. 215–229.

10. Цвицинская, А.М., Булыгина, М.В. Проявления просоциальности по отношению друг к другу у сиблингов дошкольного и раннего возраста // Социальные науки и детство. – 2023. – Т. 4. – № 2. – С. 39–52.

11. Ata Doğan, A.S., Esen Çoban, A. The opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers for the development of children's empathy skills // Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences. – 2023. – Vol. 56. – №. 2. – P. 242–294.

12. Berlibayeva, M., Abitova, G., Bekmagambetova, R., Nurzhanova, S. Psychopedagogical conditions for forming emotional intelligence in preschool children through role-playing games // Scientific Herald of Uzhhorod University Series “Physics” Journal homepage. – 2024. – № 55. – P. 1196–1204.

13. Ersal, H. & Alabay, E. Empathy levels, self-perceptions, and play interactions of children aged 60-72 months in the preschool period // International Journal of Turkish Educational Sciences. – 2023. – Vol. 11. – №. 21. – P. 385–426.

14. Simon, P., Nader-Grosbois, N. Preschoolers' Empathy Profiles and Their Social Adjustment // Front. Psychol. – 2021. – №. 12. – P. 1–16.

15. Wauthier, L., Farnfield, S., Williams, J.M. A Preliminary Exploration of the Psychological Risk Factors for Childhood Animal Cruelty: The Roles of Attachment, Self-Regulation, and Empathy // Anthrozoös. – 2022. – Vol. 36. – №. 1. – P. 1–23.

16. Zeng, X., Yang, L., Zhu, X., Zhou, K., Zhang, J., Yan, Z. (Preschoolers' executive function boots the development of empathy: one-year cross-lagged panel analysis // Early Child Development and Care. – 2021. – Vol. 192. – №. 13. – P. 2175–2183.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

3.1. Теоретические аспекты изучения развития эмпатии младших школьников

Актуальной тенденцией в психолого-педагогическом пространстве стало повышение ориентированности современного образования на воспитательную составляющую, прежде всего содействие раскрытию духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения. В связи с этим особенно злободневными становятся научные изыскания, направленные на понимание закономерностей и механизмов развития личностных качеств, играющих ключевую роль в регуляции отношений между людьми, в частности эмпатийности личности. Разработка на этой основе программ, позволяющих усиливать данные стороны личности, начиная с детства, также вошло в число приоритетных направлений исследований в поле психологии и педагогики. Можно констатировать увеличение интереса к нейропсихологическим, нейрофизиологическим аспектам эмпатии и позитивному функционированию личности, атрибутом которого является способность к построению благополучных отношений [55].

События последнего десятилетия (случаи склуштинга, рост случаев буллинга среди детей и подростков, необходимость консолидации и взаимоподдержки граждан нашей страны) заставляют вспомнить о работах, иллюстрирующих связь эмпатии и адаптированности человека, а также его социально одобряемого поведения и трансформации агрессивных импульсов [55]. Эмпатия рассматривается как одно из свойств, определяющих киберсоциализацию подрастающего поколения [35],

разрабатываются новые методы оценки эмпатии младших школьников и подростков [51]. Подчеркивается, что, если развитие эмпатийности в детстве происходит стихийно, без должного внимания со стороны общества, внедрения соответствующих программ в воспитательный процесс, то мы можем получить неудовлетворяющий результат [55].

На протяжении долгого время в психолого-педагогических науках и практике господствовало убеждение, что дети по своей сути эгоцентричны и сосредоточены исключительно на своих потребностях. Однако исследования последних десятилетий убедительно показали, что уже с 2 лет ребенок способен интерпретировать физические и психологические состояния других людей, эмоционально их переживать и имеет поведенческий репертуар, позволяющий предпринимать попытки облегчить дискомфорт [55]. В модели признанного теоретика в области изучения генетического аспекта эмпатии в детстве М. Хоффмана младший школьный возраст захватывает конец третьей и начало четвертой стадии. К началу этого периода ребенок четко понимает, что чувства и взгляды других людей могут отличаться от его собственных. Это повышает его восприимчивость к эмоциональным проявлениям окружающих. Развитие языковых навыков позволяет детям извлекать смысл из символических сигналов. В результате младший школьник способен сопереживать широкому спектру сложных эмоций, включая разочарование, обиду, отчаяние [46], при чем даже тогда, когда человек, находящийся в бедственном положении, физически не присутствует рядом. На протяжении младшего школьного возраста развивается способность личности сопереживать целой группе или категории людей (например, не имеющих семьи). Благодаря возросшей когнитивной зрелости и дифференцированности представлений о себе и других, восприятию их

как целостных личностей со своей идентичностью, историей, ребенок постепенно приходит к осознанию, что эмоции человека могут быть связаны не только с текущей ситуацией, но и с содержанием его прошлого опыта.

Эмпирические исследования подтвердили идеи М. Хоффмана и проиллюстрировали, что сдвиг в развитии эмпатического понимания у детей 8–12 лет отчасти обусловлен повышением их компетентности в понимании своих переживаний, себя как отдельной личности [45] и когнитивными достижениями, в частности ростом антиципационных возможностей [55]. Л.С. Выготский и представители его школы подчеркивали, что именно в 7 лет ребенок готов осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях и обобщать их, что начинает опосредовать его поведение [36]. Обозначается, что реакция на чувства другого у младшего школьника становится осознанной и базирующейся на собственном эмоциональном опыте. Однако современные исследования показывают, что акты эмоциональной отзывчивости в процессе социализации все больше начинают основываться на нормах взаимодействия с людьми, принятых в обществе [17], которые в этот период активно усваиваются ребенком. Не будем забывать и о том, что нейронные структуры (миндалевидное тело, островковая часть, некоторые области среднего мозга и префронтальной коры), связанные со способностью человека к сопереживанию, обретают более высокий уровень зрелости в период 8–11 лет [58].

В целом особенности становления эмпатийности в младшем школьном возрасте не так хорошо проанализированы, так как в фокусе исследований применительно к этому периоду долгое время находилось развитие когнитивных и освоение учебной деятельности. Однако представления ряда как отечествен-

ных (Л.И. Божович, Т.П. Гавриловой, Д.Б. Эльконина), так и зарубежных (Ж. Пиаже) авторов позволяют говорить об этом возрасте как сензитивном для усиления децентрации, нравственной регуляции поведения и в целом системы качеств, позволяющих адекватно реализовать потребность в социальном функционировании. Ученые-психологи в нашей стране описывают эмпатию в младшем школьном возрасте, сопоставляя с таковой в отрочестве. Сопереживание обозначается как основная форма эмпатии ребенка 7–11 лет [15; 20], однако в ряде работ указывается, что в некоторых обстоятельствах младший школьник проявляет сочувствие, и эта тенденция с возрастом усиливается [11]. Ребята способны уже отзываться одновременно на несколько переживаний [6] и знают, что человек, которому сочувствуют, иногда не готов получать помощь и поддержку от других. Эмпатирование ученика начальной школы часто результируется в помогающем поведении [44] и связано с симпатией к сверстнику [12]. Такие механизмы эмпатии как подражание и заражение не теряют своей значимости на протяжении всего детства [21; 31], однако преобладающим у дошкольника становится идентификация, а в младшем школьном возрасте в состав эмпатического акта включается рефлексия.

В отношении младших школьников остается верным утверждение о более выраженной отзывчивости девочек и устойчивом характере их эмпатии к сверстнику [15]. Тем не менее в других работах отражено, что гендерные различия могут меняться: мальчики склонны к большей гуманности до 8 лет, а в районе 10 лет по обозначенному параметру лидируют уже девочки [1]. В более современных исследованиях мы находим: чтобы чувствовать, понимать и действовать просоциально, нужно уметь обращать внимание на эмоции других. Однако положительная взаимосвязь между вниманием к эмоциям других

и намерением утешить снова была значимой только у мальчиков. Этот результат может указывать на то, что готовность помогать другим является основной причиной, по которой мальчики проявляют внимание к эмоциям других, в то время как девочки проявляют внимание к эмоциям других, не испытывая желания оказывать поддержку [51; 55]. В данном изыскании показано и увеличение аффективной и когнитивной эмпатии у девочек и снижение всех компонентов изучаемого свойства у мальчиков в младшем школьном и раннем подростковом возрасте. Увеличение аффективной и когнитивной эмпатии с возрастом у девочек соответствует процессам социализации, специфичным для пола, когда социальная среда ожидает, что девочки будут придавать большое значение межличностным отношениям. Эти межличностные отношения становятся все более важными ближе к концу начальной школы, что может быть связано с более высокой самооценкой эмпатии. Мальчиков, с другой стороны, стимулируют сосредотачиваться на высоких достижениях, благодаря чему высоко ценится соревновательный настрой. Поскольку в преддверии отрочества и в его рамках происходит интенсивное становление независимости и индивидуальности, такая гендерная роль может привести к снижению самооценки эмпатии у мальчиков. Более того, в ряде изысканий отмечается, что высокие исходные уровни тестостерона связаны с низкими показателями эмпатии [51; 55].

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 — из изот. Отметим, что эмоциональный отклик на негативные переживания, по мнению некоторых авторов, появляется раньше, чем на позитивные, а радость вместе

с другим сложнее дается младшему школьнику, чем эмпатия по поводу огорчений сверстника [14]. Усиление децентрации в период 7–11 лет содействует развитию эмпатийности и про-социального поведения [11; 47]. В последнее время все больше высвечивается роль эмпатического переживания ребенка в социализации личности, порождении смыслов и становлении представления о внутреннем мире других людей [17].

Характер изменений рассматриваемого явления неоднозначно описан в научной литературе. Есть указания на рост уровня эмпатии в период с 7 до 11 лет, и данные об отсутствии существенного сдвига. Чаще в публикациях звучит мысль, что более глубокое понимание причинности и содержания эмоциональных явлений, форм эмпатического реагирования в различного рода ситуациях приводит к укреплению эмпатических тенденций к отрочеству (изот). Кроме того, отмечается, что изменения в аспекте эмпатийности отражают общую тенденцию становления отношений детей – повышение направленности на сверстников [14]. Адаптация к школьной действительности, более жесткая регламентация жизни детей по сравнению с детским садом, как правило, не содействует росту способности вчувствоваться в переживания одноклассников. Однако успешное ее завершение сопровождается усилением значимости эмоций сверстников. Можно говорить о том, что неготовность к систематическому обучению снижает возможности развития эмпатийности в начальной школе. Поэтому фигура учителя в поддержке роста эмпатии учеников начального звена в более широком (не семейном) социальном контексте, вырисовывается как одна из ключевых. С точки зрения теории привязанности отношения ученик – учитель квалифицируются как продолжение родительско-детских [58]. Позитивные отношения между

учителем и учеником характеризуются высокой степенью близости и низким уровнем конфликтности и зависимости. Они создают фундамент, необходимый для полноценного взаимодействия с другими людьми, становятся контекстом, где школьники могут свободно исследовать эмоциональную сферу другого, способствуя развитию их способности к сопереживанию [58; 3]. Примеры содействия и сопереживания, данные учителем, позволяют ребятам конструировать собственные модели эмпатичного поведения, а обратная связь от педагога – вносить необходимые коррективы его совершенствующие [58]. Тем более, что авторитет учителя для учащихся начальной школы, как правило, еще велик.

Нельзя приуменьшить значение родительско-детских отношений для становления эмоциональной отзывчивости младшего школьника [20]. Принятие, помощь и доверие со стороны близких в сочетании с разумным контролем и заботой создает важнейшие условия для интериоризации эмпатических поведенческих паттернов [19]. Понимаемо, что поощрение проявления эмоций детей в семье, направленность на их понимание и помощь в регуляции, а также объяснение родителями правил нравственных основ поведения приводит к росту эмпатийности их отпрысков [29]. Специфика социальной ситуации развития, отражающая количество детей в семье, порядок их рождения [57], включенность/невключенность в учебно-воспитательный процесс до школы, широта круга общения ребенка также определяет становление эмпатийности [8]. Влияние первых двух обозначенных переменных отражено в работах Е. Стотлэнда. Он показал большую эмпатийность первых и единственных детей в ситуации, когда получающие эмпатию отличаются от них, не являются их соперниками, имеют иной социальный статус или могут существенно повлиять на их жизнь. Повышение

силы мотива личного успеха у данной категории детей сопровождается снижением уровня проявления ими эмпатии. Дети, рожденные уже зрелыми родителями, эмоционально откликаются на переживания похожих на себя людей, а также отношения с которыми взаимны. Они более эмпатичны к соперникам по сравнению с описанными выше.

Эмпатия как основа связи между взрослым и ребенком опосредует через экстерииоризацию контакт последнего со сверстниками на протяжении всего детства [15]. Хотя определяющую роль в становлении эмпатийности, как качества, растущего в пространстве отношений между людьми, играют именно социальные факторы, влияние темперамента (например, эмоциональности), индивидуальных особенностей чувствительности, функционирования мозга также не сбрасывается со счетов [14]. Достижения в области исследований мозга обещают пролить свет на некоторые неврологические механизмы, ответственные за эмпатию. В одном из исследований взаимосвязи между зеркальной нейронной системой, когнитивными и аффективными аспектами эмпатии и межличностной компетентностью у 10-летних детей [55] было обнаружено, что нейронное отражение эмоций других людей является основой эмоционального, но не когнитивного компонента эмпатии. По мысли Л. Мерфи, реализация эмпатийных тенденций у детей определяется системой психофизиологических, психологических, психосоциальных детерминант. К ним относятся уровень близости и частоты общения с тем, кому эмпатируют, яркость стимула, предыдущий опыт проявления/непроявления эмпатии; психодинамические свойства человека; аттитюды и социокультурные требования [17]. А.А. Бодалев подчеркивал необходимость взращивания нравственных мотивов и укрепления потребности ребенка вносить

вклад в общество для раскрытия его эмпатического потенциала. Развитие эмпатии не только приобщает детей к миру переживаний окружающих, но учащение и распространение актов сопереживания и сочувствия на разные ситуации позволяет воспитать в нем представление о человеке и его благополучии как о высшей ценности [7]. Поэтому в психологической науке и практике эмпатийность выделяют в качестве свойства, которое требует своего развития для профилактики и коррекции различного рода психологических трудностей и нарушений поведения [28]. Это верно не только для нормотипичных школьников, но и причисляемых к категории ОВЗ. Большой процент ее составляют ребята с задержкой психического развития [25; 26; 38]. Многие исследования последнего десятилетия посвящены именно изучению эмпатии детей и подростков с особенностями развития [30; 43; 52; 53].

3.2. Особенности эмпатийности младших школьников с задержкой психического развития

Тип дизонтогенеза, о котором идет речь в данном параграфе, проявляется в замедленном по сравнению с основной популяцией темпе становления познавательной, эмоциональной, регуляторной сфер, застревании на более раннем онтогенетическом этапе [22; 25], что в некоторых случаях преодолевается [38]. В отношении этих детей говорят о парциальности отклонений, неоднородности развития разных сторон психики [25]. Поэтому каждый ребенок, имеющий данный статус, отличается свойственными только ему сочетанием нормально развивающихся аспектов психики и отстающих по темповым параметрам, а также системой причиной, обуславливающих это. Поэтому были предложены классификации, среди которых выделяется типология К.С. Лебединской, основанная на делении

данной нозологической группы на детей с задержкой психогенного, конституционального, церебрально-органического или соматогенного генеза. Общими для всех них являются стабильные трудности учения; незрелость отдельных зон мозга, часто имеющая органические причины; свойственный более раннему возрасту уровень развития психики [22]. В эмоциональной сфере проявляется неустойчивость настроения (либо преобладание определенного фона), поверхностность эмоций и чувств, возбудимость. Дефициты пространственных представлений, внимания, памяти (в особенности произвольной), мышления; речевые трудности (как произносительные, сенсорные и лексические, так и связанные с программированием высказывания) также отличают младших школьников, относящихся к рассматриваемой категории [23]. В результате эти ученики демонстрируют низкую активность и мотивацию в изучении мира и уровень знаний о нем.

На первых парах фокус внимания ученых был сосредоточен на изучении когнитивных процессов школьников с ЗПР. Но затем особую актуальность приобрели вопросы становления их системы отношений, личностных качеств, определяющие поведение детей этой когорты. Установление гармоничных взаимосвязей с людьми, проявление ответственности и заботы в отношениях у них затруднено [16; 25], и это снижает качество и прочность последних. Отсюда вырастает конфликтность, агрессивность, трудности в формировании эффективных паттернов решения трудных коммуникативных ситуаций. Более медленно протекает рост потребности в общении с ровесниками по сравнению со взрослыми в младшем школьном возрасте [2].

Имеет свою специфику и усвоение нравственных ориентиров детьми с задержанным развитием. Они не отличаются

устойчивостью, глубиной и не обеспечивают надежной ориентировки в жизненных ситуациях [27]. Это обуславливает зависимость реализации эмпатийности от конкретных обстоятельств: новизны, отсутствия или наличия контроля, значимости субъектов, включенных в ситуацию. Отмечается предрасположенность учащихся, имеющих ЗПР, воспринимать окружающих как недоброжелательных и негуманных. Ряд авторов указывают на то, что по уровню нравственного развития младшие школьники с ЗПР, наряду с нормотипичными, находятся на стадии, предполагающей несовпадение заявляемого и демонстрируемого поведения. Первое из которых отвечает нормам морали, а второе противостоит им [10]. Кроме того, для этих ребят характерны трудности в распознавании эмоциональных проявлений других людей и их причинности, а также полноценном понимании некоторых социальных ситуаций [2], особенно, если речь идет о чувствах героев произведений или если имеют место быть нарушения эмоциональной сферы. Тем не менее есть исследователи, которые указывают, что эмоциональный словарь может быть достаточно широк [40]. Объяснить собственные эмоции и учитывать позицию ровесника для детей изучаемой категории тоже трудно [14].

Специфику эмпатийности у детей с диагностированной ЗПР изучали недостаточно широко, первоначально отражая, прежде всего педагогический взгляд на данный вопрос. Имеются данные, репрезентирующие их более низкую эмоциональную отзывчивость [9] в связи с незрелостью эмоций, невыраженностью сложных видов заражения эмоциями, трудности в том, чтобы заметить неблагополучие сверстника в повседневном общении (особенно при неявном его проявлении) и сорадовывать ему. При этом подсказка взрослого часто помогает применить паттерн поведения по оказанию помощи или сочувствия

ровеснику. Но нередко и осознание неблагополучия сверстника не результируется в необходимом поведении. По наблюдениям педагогов массовых школ дети описываемой группы огорчаются из-за учебных трудностей одноклассников, доброжелательны и готовы помочь, как взрослым, так и детям [5].

Работы Е.Н. Васильевой показывают эффективность развития эмпатийности ребят с ЗПР. Без прицельной работы в данном русле и в отрочестве они не достигнут уровня проявления сочувствия, хотя их откликаемость на эмоции других и динамика ее становления ближе к показателям ребят из группы нормы, чем с интеллектуальными нарушениями. В отличие от Е.Н. Васильевой С.Н. Сорокоумова характеризует детей изучаемой группы как склонных проявлять сорадование в большей степени, чем сочувствие и сопереживание. Отмечается, что отзывчивость к сверстнику проявляется ярче, чем ко взрослому и животному, хотя есть факты, иллюстрирующие, что именно животные вызывают наиболее существенный отклик [14]. Однако конкретные условия, в которых протекает развитие детей, взаимодействие семьи и школы, атмосфера внутри семьи имеют значение. Так, в специализированных школах эмпатийность по отношению к учителю проявляется ярче, чем в обычной, и именно там, по мысли некоторых ученых, легче создать условия для прогрессивного развития изучаемого свойства. Хотя многие исследователи не считают тип учреждения образования ключевым в данном случае [14]. К неблагоприятно влияющим внутрисемейным факторам относят наличие вредных привычек у членов семьи, бедность, различного рода нарушения взаимодействия взрослых с ребенком. Тогда как рост сочувствия родителей, их принятия ребенка, телесного контактирования с ним сопровождается повышением эмпатийности ребят, относимых к группе

ЗПР, что отражено в изысканиях С.Н. Сорокоумовой. Дети с задержанным развитием, также как и все остальные, для раскрытия своего эмпатийного потенциала нуждаются гармоничных, эмоционально теплых отношениях с близкими. Нельзя сбрасывать со счетов и внутренние детерминанты (органические расстройства нервной системы) [38].

Ярким исследователем эмпатийности младших школьников, отнесенных к когорте учеников с ЗПР, Н.В. Глобой, показано, что становление обозначенного феномену у этих ребят соответствует тенденциям, выявленным в группе нормотипичных. Сложность ситуации и понимания ее участников, нуждающихся в эмпатировании, снижает вероятность ее проявления, но у младших школьников с ЗПР это намного более заметно. Внешние признаки неблагополучия сверстника являются для них более информативными. В рамках младшего школьного возраста число ребят (как с ЗПР, так и без таковой), выражающих эмпатию в типичных ситуациях, увеличивается, но в первой выборке это происходит не так интенсивно. Эмоциональная отзывчивость к сверстнику в ней прогрессирует от второго к третьему классу, тогда как откликаемость на переживания взрослых не меняется. Роль опосредования поведенческими нормами значительна в обеих выборках. Но у ребят изучаемой нозологии идентификация с эмоциями ровесников, нарушающих правила, проявлена сильнее и не растет в период обучения в начальном звене.

Проявление эмпатии в нетипичных ситуациях определяется уровнем интеллекта младших школьников с ЗПР. Особенно, если ситуация касается нарушения сверстником правил в образовательном учреждении. Способность как к личностной, так и когнитивной децентрации демонстрируется ребятами из нормы и из разряда ЗПР. И у последних ко второму классу

их уровень не растет [14]. Многие авторы обозначают актуальность создания программ, позволяющих осуществлять коррекцию и развитие эмпатийности младших школьников с ЗПР.

3.3. Психолого-педагогические методы и программы развития эмпатии младших школьников

В различных психологических направлениях, педагогических подходах разработаны приемы и техники, позволяющие развивать эмпатийность детей. Самостоятельная ценность эмпатии как особого вида активности, необходимого для полноценного становления личности, подчеркивается В.А. Петровским. Он указывает, что мотивы содействовать другим рождаются на основе освоения соответствующих поведенческих паттернов, являющихся привлекательными для младших школьников. Они могут развиваться не стихийно, а в рамках специальных условий, программ. В.А. Петровский выделяет три основных шага на данном пути. Первый предполагает работу по совершенствованию когнитивной составляющей эмпатии, второй построен на развитии эмоциональной компоненты, а на третьем – поведенческой. В качестве средств фигурируют художественная литература, театральные постановки, мультфильмы, беседа и другое. Сопереживая героям, вставая на их позицию, рефлексировав над содержанием произведения, ребенок актуализирует эмпатию, однако для закрепления взрослому необходимо создавать или находить соответствующий контекст.

Педагогические методы развития эмпатии можно описать, опираясь на подход И.П. Подласого. К первой группе относят нацеленные на знакомство с нравственными нормами и правилами взаимодействия между людьми (обсуждение, разъяснение, обращение к чувству, этическая беседа, чтение литературы

и т. п.). Вторая объединяет методы, базирующиеся на практической деятельности (поручение, рефлексия, упражнение, игра и т. п.). В третью включены закрепляющие появившиеся качества личности (поощрение, стимулирование интереса, порицание и т. п.) [32].

Психологами для содействия становлению эмпатии младшего школьника активно применяются анализ проблемных ситуаций (с нравственной подоплекой), решение дилемм, подобранных в соответствии с возрастными характеристиками ребят и микросредовыми особенностями, а также игры с дальнейшим обсуждением. Психолог, используя те же средства, что и педагог (детские рассказы и сказки, изобразительную, театральную деятельность и другое) стремится выявить и устранить эмоциональные причины, мешающие реализации эмпатийности. Специальной задачей становится развитие способности к пониманию ребятами собственных эмоций и чувств, а затем и переживаний другого. Ее можно достичь на основе арт-терапевтических, психодраматических, психогимнастических техник, а также телесных практик.

Проживание эмоций и реализация действий, что является неотъемлемым компонентом эмпатии, всегда связаны с телом. Поэтому работая с ним, можно укрепить возможности человека и в реализации своей эмпатийности. Танцевально-двигательная и телесно-ориентированная психотерапия позволяют через движения или проживание телесных феноменов выразить, осознать, трансформировать переживания человека и его способы взаимодействия с собой и другими, а также восстановить процесс развития, если он был нарушен [13]. Высвобождение непроявленных переживаний, особенно осознанное, не только расслабляет человека и интегрирует эмоциональный, поведенческий

и когнитивный аспекты личного опыта, давая возможность переключить внимание на других, а не заикливаться на внутренних проблемах, но и предоставляет опыт контакта с этими переживаниями, который в последствии переносится на межличностное взаимодействие [24]. Это, безусловно, укрепляет эмпатийность. Телесные практики позволяют восстановить контакт со своей самостью и взрослому, и ребенку через чувствование потребностей собственного тела и развивать ее, действуя в согласии с этими потребностями. Это дает возможность лучше понимать и других людей. Движение позволяет отреагировать сложно вербализуемые эмоции в творческом формате, что особенно ценно для ребят с низким интеллектуальным потенциалом. Техники танцевальной и телесно ориентированной терапии раскрывают ресурсы, необходимые для коррекционно-развивающей работы, и укрепляют субъектность ребенка за счет активного вовлечения в процесс. Опыт установления контакта со сверстниками, проявление отзывчивости к ним через движение закрепляется в теле и укрепляется готовность для реализации этих моментов в жизни. Кроме того, есть широкие возможности сочетания индивидуальной и коллективной двигательной активности. Последняя позволяет людям вчувствоваться друг в друга, раскрывая эмпатийность и интерес к другим.

Недавние исследования показали, что младшие школьники и подростки, которые больше обращали внимание на страдания других людей (аффективный аспект эмпатии) и у которых была более сильная склонность помогать другим (поведенческий), были больше сосредоточены на своем собственном внутреннем состоянии, оцениваемом по телесному восприятию эмоций. Это согласуется с предыдущими результатами, показывающими, что осознание своих собственных эмоций и эмоций

других людей связано с сообщением о меньшем количестве депрессивных симптомов [51]. То есть результаты подчеркивают важность осознания своего тела. Однако когнитивная эмпатия не была связана с осознанием тела, что позволяет предположить, что внимательность к изменениям в теле не имеет решающего значения для понимания эмоциональных состояний других.

Множество групповых телесных техник активизируют зеркальную функцию нервной системы, на которой базируется эмпатия. Важно подчеркнуть, что психотерапевтические методы, требующие серьезного анализа собственного опыта подопечным и его обобщения, недоступны многим детям, в частности с особенностями развития. Техники же телесно-ориентированной и танцевально-двигательной терапии с легкостью превращаются в игру и гармонично сочетаются с другими (музыкальными, изобразительными), однако возможности их широкого использования для развития эмпатических способностей учащихся начального звена, имеющих ЗПР, недостаточно изучены. Поэтому в разработанной нами программе по развитию эмпатии к сверстникам младших школьников с ЗПР в качестве основного средства мы применяли телесные практики.

К настоящему времени в России представлены множество программ, составным элементом которых является развитие эмпатийности [34; 39]. За рубежом апробированы универсальные программы, призванные содействовать развитию эмпатии младших школьников, которые рекомендованы к применению в образовательных учреждениях. Новые изыскания показывают, что развитие социально-эмоциональных качеств наиболее эффективно, когда включено в учебную программу и подчеркивают роль, которую учителя играют в подготовке и побуждении своих учеников к практике эмпатии и развитию навыков, связанных с социальными действиями по отношению к другим

[51; 54]. Зарубежные авторы отмечают, что большая их часть основана главным образом на когнитивных и социально-когнитивных теориях и развивают в целом эмоциональную компетентность школьников с точки зрения поощрения просоциального поведения [55]. Есть несколько разработок, содержащих и мероприятия, направленные на совершенствование адаптивных функций эмоций. Наиболее известная программа, интегрирующая в себе концепцию эмпатии, носит название «Корни эмпатии». На специальных уроках в классе, направленных на распознавание мимики и невербальных выражений ребенка, дети обсуждают, как мы можем узнать, что чувствует другой ребенок, и почему он может чувствовать себя именно так. Затем обсуждают случаи, когда они, возможно, испытывали схожие эмоции и приходят к некому обобщению. Многие авторы утверждают, что именно знания об эмоциях закладывают основу для эмпатического реагирования [55]. Тем более, что на занятиях присутствуют родители, с которыми также обсуждаются вопросы понимания чувств ребенка, а опытный наставник проводит семейные визиты. Дети вовлекаются в процесс и с помощью историй, художественных занятий, коллективной деятельности просоциальной направленности. А также создаются ситуации, где можно сопоставить чувства разных ее участников. «Корни эмпатии» базируется на функционалистском подходе к эмоциям [42] и идее про то, что эмоции формируют мотивационную основу для эмпатии и просоциального поведения [48].

Программа «Заботливое школьное сообщество» содержит 4 основные направления: классные собрания для содействия диалогу между учащимися; встречи, объединяющие учащихся разных классов для построения отношений и доверия; мероприятия “на дому”, которые способствуют вовлечению семьи

и информируют родителей о школьных начинаниях, предоставляя им возможности для участия; и общешкольные мероприятия по созданию сообщества, в которых участвуют школа, дом и община. Классные занятия предоставляют учителям и учащимся возможность лучше узнать друг друга, обсудить проблемы в классе по мере их возникновения, совместно выявлять и решать их. Программа уникальна тем, что включает в себя обширные усилия как в классе, так и в масштабах всей школы, направленные на формирование чувства общей цели и приверженности просоциальным нормам и ценностям (забота, обучение и другие). Конечная цель - подготовить учащихся, способных принимать решения с точки зрения этики и заботы [50]. При этом взрослые выступают в качестве ролевых моделей и предлагают рекомендации, которые помогают детям понять последствия их действий для других.

Есть программы, основанные на обучении школьников корректному разрешению конфликтов, регуляции эмоций. Наиболее современные программы строятся на новых научных исследованиях в области когнитивной нейронауки, снижения стресса на основе осознанности, социального и эмоционального обучения и позитивной психологии [56]. Телесные практики включаются в ряд программ как одно из средств социально-эмоционального развития школьников. Несмотря на обилие научно обоснованных программ, нацеленных на раскрытие эмпатийности школьников, остается много вопросов относительно того, каким образом программы, направленные на развитие эмпатии и просоциального поведения у детей, влияют на развитие детей как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. В частности, каковы процессы и механизмы, которые приводят к успешному улучшению поведения детей в рамках различных программ? Какую роль играет контекст? Какие программы

лучше всего подходят для каких детей? При каких условиях эмпатия и просоциальное реагирование развиваются наилучшим образом? К. Шонерт-Райхл считает, что в целях развития науки и практики в области развития эмпатии в школах направление будущих исследований заключается в изучении того, как базовые и прикладные знания могут быть лучше интегрированы в разработку и внедрение универсальных учебных программ, способствующих развитию эмпатии и других связанных с ней процессов. Например, исследование, изучающее наследуемость просоциального поведения детей [49], указывает на важность учета взаимодействия генов и окружающей среды при определении того, какие дети могут получить наибольшую пользу от того или иного вмешательства. В частности, обнаружено, что, хотя воспитание детей напрямую не связано с просоциальностью, наследуемость просоциального поведения детей и индивидуальная восприимчивость к воспитанию зависят от определенного гена. То есть в зависимости от их генетической предрасположенности, некоторые дети могут быть более или менее восприимчивы к различным видам родительского воспитания, что может быть вредным или полезным для их просоциального поведения. Такие выводы могут быть экстраполированы на ситуацию в классе и позволяют предположить, что мероприятия, возможно, потребуется адаптировать по-разному, в зависимости от целевого результата. Это исследование предполагает, что в будущих исследованиях необходимо учитывать взаимосвязи между биологическими, психологическими и контекстуальными механизмами, которые лежат в основе развития эмпатии и просоциального реагирования. Таким образом, единого способа повысить уровень эмпатии школьников не существует, поэтому поиск эффективных способов для этого продолжается.

Выводы по разделу

1. Приоритетным в становлении эмпатии в детстве считается социальный фактор (условия развития ребенка в семье и образовательных учреждениях), хотя не отрицается и наличие ее врожденных предпосылок. Общей тенденцией становления эмпатии в процессе онтогенетического развития считается ее постепенный переход от низших форм, которые могут трактоваться исследователями как рефлекторные, инстинктивные или простейшие, до высших, личностных, интеллектуально опосредованных, имеющих отношение к нравственности. Огромное значение в становлении эмоциональной отзывчивости в детстве имеет стремление подражать другому и рост способности отделять себя от окружающих.

2. Развитие эмпатии начинается с момента рождения, и сензитивными для этого периодами в отечественной психологии называют дошкольный и младший школьный возраст, делая акцент на первом из них. Однако именно в начальной школе значительно расширяются возможности обогащения эмпатического потенциала человека за счет его чувствительности к развитию взаимоотношений с окружающими, нравственных представлений и чувств. Этими возможностями часто не используют, придавая значение прежде всего когнитивному развитию младшего школьника. Хотя гармоничное становление эмпатийности относится к одному из необходимых условий профилактики трудностей в сфере коммуникации и поведения, в том числе у школьников, имеющих задержку психического развития. Экспериментальных данных об особенностях эмпатии в младшем школьном возрасте не так много, как в отношении других периодов, они во многом противоречивы, неполны и разрозненны.

3. Младшие школьники, имеющие задержку психического развития, имеют особенности в сфере эмпатийности. Им свойственны недостатки в восприятии социальных раздражителей и возникающие в связи с этим проблемы в понимании эмоций, мыслей, отношения к ним окружающих людей, реакции последних на свое поведение. Некоторые изыскания говорят о том, что в часто встречающихся ситуациях общения представители обозначенной части детской популяции настолько же успешно проявляют эмпатию, что ребята из разряда нормы. Закономерности в ее становлении у этих двух категорий детей так же являются общими: ее проявление зависит от сложности ситуации и объекта, на который она направлена. В сложных ситуациях и те и другие младшие школьники демонстрируют более яркую ориентацию на состояние другого, не идентифицируются с его эмоциями. Однако имеющие отклонение по типу ЗПР склонны при возрастании сложности ситуации более значительно снижать проявления эмпатии.

4. Современная психология располагает большим количеством средств для содействия становлению эмпатийности, но не одно из них не является универсальным. Одной из тенденций является разработка программ, содействующих развитию эмпатии, основанных на учете и биологических, и социальных, и психологических переменных. Телесные практики обладают рядом существенных преимуществ для раскрытия эмпатического потенциала младших школьников, в том числе с особенностями развития, благодаря их ориентации на ребенка в единстве его психо-соматических характеристик, выраженному катарсическому эффекту данных практик, высокой совместимостью с техниками других терапевтических направлений, отсутствием жестких требований к интеллектуальным возможностям школьников.

3.4. Эмпирическое изучение развития эмпатии младших школьников с ЗПР посредством занятий с элементами телесных практик

Организация эмпирического исследования изучения эмпатии к сверстнику младших школьников с ЗПР

Исследование было проведено на базе МКОУ «Школа № 23» города Ижевска. Испытуемыми стали 30 учеников 3–4-х классов [4]. Диагностика эмпатии осуществлялась при помощи опросников Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику» и Н.В. Глобы, разработанного специально для ребят с диагностированной ЗПР. Из первой методики мы взяли ситуации 2, 4, 6, 8, а из второй – с 1 по 6, они предъявлялись устно в индивидуальной беседе с ребенком. Анализ результатов, в частности распределение ответов школьников на неопределенные, эмпатичные и неэмпатичные, был проведен с опорой на критерии, обозначенные данными авторами. В зависимости от количества ответов той или иной категории ребенка можно было отнести к той или иной группе. В дополнение применялся метод экспертных оценок педагогами уровня эмпатии учеников (от 0 до 10 баллов). При этом при оценке данного параметра экспертам предлагалось базироваться на ориентирах, описанных А.М. Щетининой [41], Е.В. Никифоровой, Е.И. Изотовой [18].

Первичная диагностика позволила отнести 6 школьников к неэмпатичным (20 %), 16 человек к группе эмпатичных (53 %) и остальных 8 испытуемых к разряду неопределенных. Мы видим, что большая часть учеников начального звена коррекционной школы может откликаться на переживания сверстников, что соответствует результатам изысканий Н.В. Глобы [14].

Особый интерес представляет качественный анализ ответов детей по предложенным ситуациям. Достаточно много неэмпатичных высказываний в продолжениях историй 4 и 8, где идет речь о ребенке, нарушившем какую-либо норму поведения («скажет: я вот написала, а ты – нет», «а ты что делала, когда все писали?», «не скажет, пусть сам думает»). Многие ребята, несмотря на то что говорят о появившейся у наблюдателя ситуации грусти, утверждают, что он «ничего не будет делать», так как «нельзя спорить с учителем» («он расстроится; ничего делать не будет, идет урок, нельзя вставать, разговаривать») и ребенка «самому надо улучшиться», «надо стать умнее». Это свидетельствует, с одной стороны, о значимости норм и правил для обследованных (необходимо стараться, выполнять домашние задания, не списывать, слушать учителя, быть внимательным на уроке и т. п.: «соседка даст ей переписать, а девочка не согласится; переписывание – это не хорошо»), что относится к возрастным особенностям ученика начального звена [33]. В коррекционной школе обучению следовать правилам уделяется особое внимание, потому что в противном случае реализация учебно-воспитательного процесса будет крайне затруднено. Внедренные и усвоенные правила помогают детям, не всегда имеющим достаточно интеллектуальных и эмоциональных ресурсов, регулировать свое поведение, в том числе и по отношению к сверстникам. Эти истории отражают и высокий авторитет у ребят педагогов. Были те ребята, которые защищали учителя, но не ровесника («ему надо извиниться перед учительницей»). Именно сформировавшая потребность в признании в отношениях с учителем требует выполнения норм поведения. Здесь проявляется значимость примера эмпатичного отношения к личности другого, подаваемого педагогами. Однако имеют место

и ответы, когда один сверстник защищает другого перед учителем («будет помогать и говорить, что он остался у друга в гостях и не успел выучить уроки»). Вероятнее всего, для таких учащихся референтной группой уже стали сверстники, что нормативно при переходе к отрочеству. В связи с тем, что таких учеников не много (4 человека), можно предположить, что для учащихся 3–4 класса с задержкой психического развития большее значение пока имеют взрослые. Амбивалентность, проявляющаяся в историях детей (сочувствуют сверстнику, но и осуждают его) также отражает сосуществование двух систем отношений в младшем школьном возрасте. С одной стороны, ребенок занимает позицию послушания и исполнения правил, предлагаемых взрослыми. А с другой – он участвует в равноправных отношениях с ровесниками.

Высокая встречаемость слов «должен», «надо» также может быть признаком перехода младшего школьника с «хочу» на «должен», обусловленного спецификой социальной ситуации развития – увеличения объема требований и ожиданий от него со стороны взрослых. Высказывания, похожие на «нужно взять его и позвонить в скорую», «нужно думать своей головой, потому что он может получить два», «надо помочь, а может, у него свернулась нога!», на наш взгляд, свидетельствуют о растущем чувстве ответственности. Многие дети с задержкой психического развития не принимают некоторые общественные требования, испытывая негативные чувства к социуму, столкнувшись с подчас враждебным отношением к себе с его стороны, что служит препятствием развитию эмпатийности. Поэтому в рамках программы должна решаться и задача содействия развитию позитивного представления об окружающих.

В продолжениях своих историй эмпатичные ученики часто приводят конкретные методы помощи сверстнику, что говорит о наличии у них достаточно богатого социального опыта («Поможет, скажет учителю: «Наш друг ушибся». Он возьмет аптечку и помажет зеленкой ранку. Почувствует сострадание, ему станет страшно, если он еще раз так упадет, ему больно»). Полагаем, что чем шире опыт ребенка, тем более соответствующим ситуации и продуктивным будет его эмпатическое поведение. Стратегии помощи, приводимые ребятами из группы эмпатичных отличаются разнообразием, предполагают и поведение, полностью основанное на активности учащихся, и прибегание к поддержке взрослого. Задачей же работы с неэмпатичными является их обогащение.

Способность мотивировать свои действия альтруистическими соображениями («скажет: это он за мной побежал», «можно, я за него решу»), судя по ответам ребят, выражена слабо (3 случая). Причем, на наш взгляд, у одной из девочек это носит защитный характер: «Будет молчать, и у нее тоже будет стыд, как будто это ее ругают (у меня так бывает). Подумает на себя вину свалить, как будто это она сделала».

Не можем проигнорировать и ответы испытуемых в 6 и 10 истории, отражающие способность к сорадованию сверстнику. 16 учащихся отметили, что «завидовать будет» или «подумает, что он врет», «тоже попросит у родителей собаку», «хвастун» это говорит о трудностях в реализации обозначенной способности. Лишь трое испытуемых сказали о том, что ровесник почувствует радость. Имели место 8 амбивалентных ответов («Порадуется за него, скажет, что он просто хвастается»). Они, по нашему мнению, являются проявлением мотива превосходства, стремления к соперничеству, которые в начальной школе, обретают

автономию (А.А. Реан). Намерение занять достойное положение в коллективе может быть ярко выражено у детей изучаемой группы, ведь, как правило, они имеют опыт неуспеха, непринятия в классе общеобразовательной школы, и не всегда обладают эффективными и приемлемыми способами самоутверждения. Поэтому успех сверстника может быть воспринят как момент, угрожающий самооценке, и вызывать защитные реакции: «Хвастаться нехорошо», «он жадина», «он убедиться, что у него действительно есть собака», «ему было бы без разницы».

Встречаются истории, отражающие собственный опыт ребят («Ничего не стала бы делать. Когда я разбила тарелку, со мной ничего не делали», «У меня дома такое бывает»), что в очередной раз подтверждает необходимость эмпатирования со стороны окружающих для раскрытия способности к отзывчивости у детей и опоры на личный опыт школьника при проведении работы по развитию эмпатийности. Нельзя игнорировать и ответы учеников типа «Почувствует грусть, будет успокаивать. А у нас все смеются», «А у нас все выкрикивают, и я», «Начнет ей помогать убирать осколки...», «В этой школе пошел бы играть, в моей истории – помог бы». Они говорят о способности испытуемых различать то, как нужно поступать в определенной ситуации (нормы хорошо усвоены) и как часто происходит в действительности. Вероятно, данные ребята отличаются более выраженной способностью к рефлексии. Замечено, что в целом для младших школьников с ЗПР характерны сложности словесного обозначения эмоциональных переживаний. Отсюда задача развивать их дифференцировку и наращивать эмоциональный словарь.

Развитие эмпатии к сверстнику младших школьников с ЗПР посредством занятий с элементами телесных практик

На следующем этапе исследования были выделены контрольная (10 учеников 4 класса) и экспериментальная (6 учеников 4 класса) группа. Чтобы можно было подключиться к программе учителям и воспитателям они были сформированы из учащихся разных классов. В первую вошли 4 школьника из группы неопределенных, 3 эмпатичных и столько же неэмпатичных. Во вторую включили 3 детей неэмпатичных, 1 из категории неопределенных, а остальных с высоким уровнем эмпатийности. Представители групп изначально не имели значимых различий по эмпатийности, что было проверено при помощи критерия U Манна-Уитни (он составил 29,500 как по экспертной оценке учителями школы, так и по методике «Продолжи историю»).

Целью программы стало развитие эмпатии младших школьников с задержкой психического развития. Были поставлены следующие задачи:

1. Расширить представление детей об эмоциональных явлениях и их значении в жизни человека.
2. Повысить у младших школьников способности регуляции эмоций в ситуации взаимодействия со сверстниками.
3. Совершенствовать возможности детей понимать собственные переживания и переживания других людей, учитывать их позицию.
4. Способствовать развитию позитивного образа сверстника и мотивов конструктивного взаимодействия с ним.
5. Сформировать готовность ребят к поиску подходящих способов помощи сверстникам.
6. Содействовать накоплению опыта позитивного взаимодействия с окружающими.

Программа имела комплексный характер, то есть развитие эмпатийности осуществлялось и психологом, и учителем, и воспитателем. На 18 занятиях психолога (1–2 раза в неделю по 40 минут) основную роль играли индивидуальные и групповые техники телесно-ориентированной и танцевально-двигательной терапии, но использовались и рисуночные и вербальные упражнения. Нетипичность предлагаемых приемов, возможность музыкального сопровождения занятий при правильной организации процесса вызывают живой интерес детей. Остановимся подробнее на описании психологической составляющей нашей программы.

Занятия включали в себя этапы:

1. Включение в процесс, за счет ритуала приветствия, релаксационных техник, упражнений, направленных на создание ощущения безопасности, проговаривания значимых событий и переживаний за период от одной встречи до другой, настройки на совместную работу.

2. Техники, призванные углубить контакт с собой, и своими переживаниями, самопознание, развитие позитивного отношения к себе.

3. Упражнения с включением во взаимодействие со сверстниками, укрепляющие контакт с другим человеком в аспекте темы определенного занятия.

4. Завершение, предполагающее обсуждение опыта участников, полученного на занятии, их отклика, обобщение, произведенного ведущим.

Педагоги обсуждали с ребятами события дня, с точки зрения эмпатического реагирования, ориентировали на понимание чувств и эмоций одноклассников, сами демонстрировали отзывчивость на переживания других. Проанализировав программы, на основе которых строится обучение в МКОУ, а также эмпатическое

тические способности людей, осуществляющих учебно-воспитательный процесс, мы порекомендовали уделять реализации задач нашей работы особое внимание в рамках ряда предметов. Так, «Литературное чтение» нацелено и на работу с эмоциональными и коммуникативными трудностями ребят, закладывает ценности понимания позиции другого и видения событий на основе общечеловеческих норм. Без обогащения словаря, в том числе эмоционального, происходящего в рамках уроков по этому предмету, соответствующих навыков невозможно. Разбор литературных произведений, включенных в программу, можно частично проводить под углом значимых для развития эмпатии вопросов. При этом обсуждать и примеры из собственной жизни ребят, чтобы связать опыт, полученный при обсуждении произведений с реалиями. В основном, упор учителя других классов (не участвующих в экспериментальной работе) в реализации задач обозначенного предмета делали на связанные с когнитивной сферой, меньше уделяли внимание подбору методов педагогического воздействия и созданию благоприятной психологической обстановки на занятиях.

Предмет «Изобразительное искусство» также обладает большим развивающим потенциалом с интересующей нас точки зрения, позволяя обсудить выражение эмоций в позе и мимике человека при изучении портретного жанра. Тема о красоте человека предполагает введение понятия внутренней красоты, проявляющаяся и в эмпатическом отношении с окружающими. Проведение на уроке ИЗО беседы о реальных людях в жизни ребят, которые с пониманием отнеслись к ним, зарисовки соответствующих событий помогают достижению задач программы. Это дает возможность вспомнить и интегрировать опыт получения эмпатии испытуемыми, так как он является основой для их собственного эмпатирования окружающим. Обсуждение отражения образа матери в искусстве позволяет воспитать

уважение к близким, углубить представление о роли сопереживания и заботы в семье. Учитель ИЗО может способствовать и тому, чтобы увидеть выражение сочувствия художником через его искусство. Изучение вопросов экологии в рамках предмета «Окружающий мир», обсуждение личного вклада каждого в сохранение природы, повседневных ситуаций, в которых это имеет место быть, учит эмпатировать всем живым существам. В разделе по истории имеет смысл обратить внимание на то, как менялись нормы взаимоотношений между людьми в ее ходе, и раскрыть эмпатию как атрибут цивилизованного человека и ее место в правовом пространстве современного общества. История России изобилует примерами уважения к старшим, важности умения договариваться, взаимовыручки. Логопед в рамках своих занятий имеет возможность научить идентифицировать интонации, распознавать, как в них отражаются переживания человека, расширить репертуар речевых средств выражения эмоций. В поле его внимания так же оказывается эмоциональный этикет.

Для математической проверки эффективности программы был рассчитан критерий Т Вилкоксона, который показал значимые сдвиги в уровне эмпатии представителей экспериментальной группы: $T=0,038$ (количество эмпатийных ответов (продолжи историю) и $T=0,034$ (средняя экспертная оценка педагогов). То есть результатом программы стал рост эмпатийности детей. В контрольной группе значимых сдвигов не выявлено. 1 учащийся в группе, с которой проведены занятия, вошел в число эмпатичных, выбыв из «неопределенных», и еще 1 из не-эмпатичных в «неопределенные». В контрольной группе тех, кого можно было бы спустя время отнести к другой группе не оказалось. Данный факт так же подтверждает эффективность проведенной программы.

Произошли и качественные изменения после осуществления нашей работы. В целом ребята к концу программы стали замечать больше позитивного друг в друге и говорить об этом. Когда они слышали позитивные слова о себе от сверстников, то имели возможность увидеть в себе эти качества или умения, признать их и включить эти особенности в образ «Я». Девочки так же стали активнее помогать друг другу на занятиях (как в специально созданных ситуациях, так и спонтанно) и вне их. Важно, что они уже чаще просят о помощи у сверстников.

Упражнения, требующие взаимодействия с другими участниками, несмотря на то что вводились и усложнялись постепенно, сначала вызывали некоторое сопротивление – дети начинали смеяться. Однако постепенно увидели в них интерес. Особенно важной для девочек оказалась тема опоры, которой им не хватает в жизни. Заметно поменялось телесное взаимодействие учениц друг с другом. Если раньше они не могли, а подчас, и не видели смысла в том, чтобы регулировать силу своего движения по отношению к партнеру, сложно было выполнить совместные действия, то позднее это стало получаться. Дети испытывали трудности и в перевоплощении в кого-то, их нужно было этому учить. Ценным было и то, что они стали спрашивать разрешения у окружающих (то есть научились чаще учитывать мнение, замечать позицию сверстника). К концу программы возрос и интерес друг к другу: девочки стали намного внимательнее слушать и смотреть, когда что-то рассказывает или показывает один из участников на занятии.

Мы полагаем, что программу можно было бы сделать эффективнее, если усилить включить блок, направленный для проработки травматических переживаний, что может при необходимости восстановить способность к эмпатии, индивидуальные занятия, а также подключить родителей.

Выводы по проведенному исследованию

1. Опираясь на результаты диагностики особенностей развития эмпатии младших школьников с задержкой психического развития, мы выбрали техники телесно-ориентированной и танцевально-двигательной терапии, позволяющие эффективно развивать уровень эмпатии детей изучаемой категории. Эти техники легли в основу разработанной коррекционно-развивающей программы. К ней были подключены классный руководитель и воспитатель.

2. Математическая обработка диагностических данных, полученных после реализации программы, показала наличие значимых сдвигов в уровне эмпатии учеников, включенных в экспериментальную группу как по методике «Продолжи историю», так и по экспертным оценкам педагогов. Это является подтверждением эффективности реализованной программы, то есть того, что эмпатийность испытуемых выросла. Младшие школьники стали успешнее определять чувства сверстника в той или иной ситуации, подходящим образом проявлять свое сочувствие и при необходимости предпринять действия, направленные на оказание помощи другому.

3. Групповая работа, основанная на применении телесных практик, эффективно развивает эмпатию детей с задержкой психического развития за счет интеграции телесного, эмоционального, когнитивного опыта детей, актуализации ресурсов, творческого отреагирования и проработки эмоций, осложняющих контакт ребенка с окружающими; закрепления непосредственно в теле опыта успешного эмпатирования сверстнику, сонастройки детей друг с другом путем включения в совместную творческую деятельность.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Совместная деятельность детей как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 60–70.
2. Агавелян, О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис... докт. психол. наук. – Москва, 1989. – 36 с.
3. Алексеева, Н.И. Особенности развития готовности к сопереживанию у детей шестилетнего возраста (в детском саду и школе): автореф. дис... канд. психол. наук. – Москва, 1987. – 21 с.
4. Андреева, М.В. Развитие эмпатии к сверстнику младших школьников с задержкой психического развития посредством занятий с элементами телесных практик. Мировая и российская наука: области развития и инноваций: Сборник научных статей. Ч. III. Научный ред. д. пед. наук, проф. Н.А. Шайденко. Москва: Издательство «Перо», 2020. – С. 57–63.
5. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – Москва: Изд-во УРАО, 1999. – 146 с.
6. Би, Х. Развитие ребенка. – Санкт-Петербург.: Питер, 2004. – 768 с.
7. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 135 с.
8. Бодалев, А.А., Каштанова, Т.Р. Теоретико-методологические аспекты эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Под. ред. Карвасарского Б.Д., Музеренко В.А. – Ленинград: ЛНИТИ, 1975. – С. 11–19.
9. Васильева, Е.Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким

взрослым и сверстникам: диссертация ... кандидата психологических наук. – Нижний Новгород, 1994. – 223 с.

10. Винникова, Е.А., Слепович, Е.С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18–34.

11. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис... канд. психол. наук. – Москва, 1977. – 149 с.

12. Галанина, В.В. Эмоционально-смысловые аспекты выполнения нормы взаимопомощи в младшем школьном возрасте: автореф. дис... канд. психол. наук. – Москва, 2003. – 198 с.

13. Гиршон, А.Е., Козлов, В.В., Веремеенко, Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 286 с.

14. Глоба, Н.В. Психологический анализ эмпатии у детей с задержкой психического развития (младший школьный возраст): дисс. ...канд.психол.н. – Москва: РГГУ, 2008. – 182 с.

15. Гончаренко, Е.С. Развитие эмпатийного потенциала личности: на материале исследования детей 7–8 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2003. – 241 с.

16. Деревянкина, Н.А. Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис...канд. психол.наук. – Ярославль, 2005. – 25 с.

17. Изотова, Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте // Психологические исследования. – 2011. Том 4. – № 19. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/822> (дата обращения: 13.05.2024).

18. Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: Учебное пособие. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

19. Котырло, В.К. Об особенностях формирования эмоционально-волевой сферы дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 2. – С. 41–44.

20. Кузьмина, В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье: автореферат дис...канд. психол. наук. – Н. Новгород, 1999. – 21 с.

21. Лабунская, В.А., Менджерицкая, Ю.А., Бреус, Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – Москва: Академия, 2001. – 285 с.

22. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития// Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – Москва: Педагогика, 1982. – 127 с.

23. Лебединский, В.В. Нарушения хода психического развития у детей. – Москва: Изд-во Московского университета, 1985. – 167 с.

24. Лоуэн, А. Психология тела. – Москва. Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 256 с.

25. Лубовский, В.И. Задержка психического развития // Специальная психология. – Москва.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 25–186.

26. Мамайчук, И.И., Ильина, М.Н., Миланич, Ю.М. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учебное пособие: 2-е изд. – Санкт-Петербург: Эко-Вектор, 2017. – 539 с.

27. Медведева, Е.А. Специальное образование детей с трудностями в обучении (задержка психического развития) // Специальная педагогика. Под ред. Назаровой Н.М. – Москва: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 194–216.

28. Мэш, Э., Вольф, Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. – Санкт-Петербург : прайм-Еврознак, 2003. – 511 с.

29. Орлов, А.Б., Хазанова, М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. С. 68–73.

30. Первушина, О.Н., Гилёва, Д.И. Возможности формирования эмпатических реакций у детей с РАС // Reflexio. – 2022. Том 15. – № 1. – Р. 3–26.

31. Петровский, В.А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления. // К вопросу о диагностике личности в группе. – Москва: [б.и.], 1973. – С. 69–78.

32. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для вузов. – 3-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 575 с.

33. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека. Под.ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. – 651 с.

34. Реестр коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога – URL:

<https://mgppu.ru/project/473/info/7292> (дата обращения: 22.06. 2024).

35. Синогина, Е.С., Ломовская, С.А. Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2023. Вып. 5. – № 51. – С. 121–129.

36. Смирнова, Е.А. Детская психология: учебник для вузов. 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 304 с.

37. Сорокоумова, С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 22 с.

38. Ульенкова, У.В., Лебедева, О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – Москва: Изд-во «Академия», 2002. – 176 с.

39. Федерация психологов образования России. – URL: <https://rospsy.ru/KPresults> (дата обращения: 22.06.2024).

40. Шевченко, С.Г. Концептуальные основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Под ред. Шевченко С.Г. – Москва: АРКТИ, 2001. – С. 183–209.

41. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

42. Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., Campos, R. A functionalist perspective on the nature of emotion. // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59. № 2/3. P. 284–303.

43. Deschamps, P.K.H., Been, M., and Matthys, W. Empathy and empathy induced prosocial behavior in 6- and 7-year-olds with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24488118/> (дата обращения: 12.05.2024).

44. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bustamante, D., Mathy, R.M., Miller, P., Lindholm, E. Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children // *Developmental Psychology*. 1988. Vol. 24. № 2. P. 237–246.

45. Eisenberg, M., Murphy, B., Shepard, S. The development of empathic accuracy. // *Empathic accuracy*. W. Ickes (Ed.). New York: Guilford press. 1997. P. 73–116.

46. Hoffman, M.L. Empathy, its limitation, and its role in a comprehensive moral theory // *Morality, moral behavior, and moral development*. W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.). New York: John Wiley & Sons. 1984. P. 283–302.

47. Hoffman, M.L. The contribution of empathy to justice and moral judgment//*Readings in philosophy and cognitive science*/ Ed. Goldman A.I. Cambridge, 1993. – URL: <https://direct.mit.edu/books/edited-volume/3952/chapter-abstract/165114/The-Contribution-of-Empathy-to-Justice-and-Moral?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения: 15.05.2024).

48. Izard, C.E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta C., Campbell J. Emotional processes in normal and abnormal development and preventive intervention // *Developmental and Psychopathology*. 2002. Vol. 14. P. 761–787.

49. Knafo, A., Israel, S., Ebstein, R. Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the dopamine receptor D4 gene // *Development and Psychopathology*. 2011. Vol. 23. P. 53–67.

50. Kohn, A. How not to teach values: A critical look at character education // *Phi Delta Kappan*, 1997. Vol. 78.P. 429–439.

51. Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E.A. and Güroğlu, B. Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA) // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00870/full> (дата обращения: 23.06.2024).

52. Pijper, J., de Wied, M., van Rijn, S., van Goozen S., Swaab H., Meeus, W. Callous unemotional traits, autism spectrum disorder symptoms and empathy in boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder // *Psychiatry Research*. 2016. Vol. 245. P. 340–345.

53. Pouw, L. B., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B., Stockmann, L.C. Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD // *Research in developmental disabilities*. 2013. Vol. 34. №. 4. P. 1256–1266.

54. Samuels, W.E., Onuoha-Jackson N. Learning to care: An in-school humane education program improves affective and cognitive empathy among lower-elementary students // *International Journal of Educational Research Open*. 2023. Vol. 5 – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000675?via%3Dihub> (дата обращения: 21.06.2024).

55. Schonert-Reichl, K.A. Promoting empathy in school-aged children: Current approaches and implications for practice // *School rampage shootings and other youth disturbances: Early preventive interventions*. New York: Routledge. 2011. P. 159–203.

56. Seligman, E., Csikszentimihalyi, M. Positive psychology: An introduction. // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 5–14.

57. Stotland, E. Exploratory Investigations of Empathy // *Advances in Experimental Social Psychology*.), L. Berkowitz (ed.). 1969. Vol. 4. P. 271–314.

58. Xiang, D., Qin, G., Zheng, X. The Influence of Student-Teacher Relationship on School-Age Children's Empathy: The Mediating Role of Emotional Intelligence // *Psychology Research and Behavior Management*. 2022. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36172541/> (дата обращения: 24.06.2024).

ГЛАВА 4. ЭМПАТИЙНОСТЬ НА ЭТАПЕ ОТРОЧЕСТВА

4.1. Психологические особенности подросткового возраста

В этот период подростки часто испытывают эмоциональную нестабильность, которая проявляется в повышенной возбудимости, конфликтности, тревожности, резких перепадах настроения и склонности к депрессии. Взаимодействие со сверстниками приобретает особую важность. Подросткам необходимо найти своё место в обществе и обрести значимость через общение с другими молодыми людьми.

В этом возрасте эмоциональное развитие подростка характеризуется усилением эмоциональности и повышением уровня возбудимости. Ощущая изменения в своём теле, подросток стремится вести себя более по-взрослому. Это может проявляться в излишней активности и самоуверенности, часто можно заметить отказы от помощи взрослых. Неприятие и ощущение собственной взрослости являются признаками формирования индивидуальности подростка.

В подростковом периоде усиливается потребность в дружбе и стремление соответствовать нормам своей группы. Общаясь со сверстниками, подростки формируют социальные связи, развивают способность анализировать своё и чужое поведение и осваивают моральные ценности. Особенности взаимоотношений с родителями, учителями, одноклассниками и друзьями оказывают значительное влияние на их личностное развитие.

С 11 до 19 лет активно развиваются эмоции. Подростки от 11 до 14 лет часто испытывают резкие колебания настроения, повышенную возбудимость и импульсивность. В этом возрасте может возникать так называемый «подростковый комплекс», характеризующийся значительными изменениями настроения – от безудержного веселья до глубокой печали и обратно, а также

другими противоположными эмоциональными состояниями. Важно отметить, что эти резкие колебания настроения могут не иметь явных и существенных причин [12].

Формирование эмпатии в процессе онтогенеза проходит через разные этапы. Когда дети становятся более активными физически и развивают речевые навыки, их способность к сопереживанию становится разнообразнее и меньше зависит от взрослых. Наблюдаются проявления эмпатии и альтруизма, что предполагает развитие этих качеств благодаря формированию мотивации заботиться о других и желанию оказывать им помощь. [16].

Зарубежные исследования, посвящённые эмпатии подростков, находят довольно значимую взаимосвязь между уровнем эмпатии и нравственным поведением молодых людей. Нравственные нормы, усвоенные в детстве, оказывают значительное влияние на поступки и отношение к окружающему миру, которое подростки демонстрируют в разных ситуациях. Период отрочества является ключевым для формирования эмпатии, так как именно в это время у подростков активно складываются их моральные ценности, жизненные устремления и могут изменяться взгляды на жизнь и отношения с окружающими [6].

Исследователи эмпатии отмечают, что она у подростков обладает изменчивым и противоречивым характером, однако проявляет высокую восприимчивость. На этом этапе жизни дети не имеют достаточного жизненного опыта, чтобы самостоятельно развивать свои эмпатические способности. Эмпатия у подростков чаще всего формируется наиболее успешно в тех семьях, где родители создают благополучную атмосферу, а именно в семье должна преобладать любовь, теплота и забота о друг друге. Для того чтобы подростки могли развивать свою

способность к эмпатии, важно, чтобы родители искренне понимали и сопереживали чувствам и переживаниям своих детей, или хотя бы стремились к этому пониманию [2].

В подростковом возрасте происходит ключевое социально-психологическое изменение, связанное с формированием «я» концепции. Это время, когда просоциальная мотивация начинает терять свою явную осознанность, в то время как моральные принципы и личные убеждения начинают оказывать более заметное влияние на поведение подростков. В этом контексте сочувствие становится более устойчивым и влияет на действия, направленные на благо окружающих.

Исследования Т.П. Гавриловой, проведенные среди младших школьников и подростков, показали, что с возрастом наблюдается уменьшение склонности к спонтанному проявлению эмпатии.

Однако другие исследования, проведенные И.М. Юсуповой, показывают, что эта тенденция не актуальна для сельских подростков в возрасте 14–15 лет, где вместо снижения отмечается рост эмпатии и альтруистического поведения. Важно отметить, что способность к сопереживанию является основополагающим элементом в формировании дружеских связей, которые играют критическую роль в межличностных отношениях подростков. [16].

По мнению Г. Крайга, эмпатия основывается на социальных взаимодействиях, поскольку для того чтобы испытывать сочувствие к другому человеку, необходимо понимать его чувства. Это психологическое качество особенно проявляется в период полового созревания, когда оно начинает выступать как мощный стимул для просоциального поведения и альтруизма.

Существуют зарубежные исследования, посвященные подростковому и юношескому возрасту, которые указывают на феномен переноса эмпатийных переживаний из детства в юношество и зрелость. Причем эти переживания сохраняют свою эмоциональную насыщенность на протяжении всей жизни. Таким образом, можно заключить, что эмпатия не только развивается в подростковом возрасте, но и имеет долгосрочное влияние на поведение и социальные отношения в более поздние этапы жизни. «Если в детстве и подростковом возрасте у человека было эмпатийное взаимопонимание с родителями, то во взрослом возрасте его эмпатийная реакция на окружающих не вызывает негативных эмоций. Однако некоторые люди на протяжении всей жизни переносят свою ненависть к родителям на других» [9].

Подростки с разным уровнем эмпатии обладают определёнными особенностями. Например, высокий уровень эмпатии характеризуется умением прощать окружающих, редким возникновением конфликтов, стремлением к компромиссам, адекватной реакцией на различные ситуации и принятием критики. Также высокая эмпатия связана с чувствительностью к проблемам и потребностям других, где интуиция и эмоции играют значительную роль. Такие подростки обычно общительны и активны в обществе. Однако им часто требуется одобрение своих действий не только от близких, но и от незнакомых людей, и они могут испытывать разочарование, если не получают его [15].

Когда подросток оценивает окружающих, основываясь исключительно на их поведении и игнорируя собственные ощущения, это может говорить о среднем уровне эмпатии. Он высказывает свои мнения в коллективе только в том случае, если уверен, что они будут приняты положительно. Хотя такой подросток способен испытывать эмоции, он предпочитает держать их под контролем и редко раскрывает свои внутренние переживания.

В процессе общения он проявляет внимательность и старается уловить неявные смыслы, однако может потерять терпение, взаимодействуя с собеседником, который слишком выражает свои эмоции. Будь то просмотр фильмов или чтение художественной литературы, такие подростки склонны меньше сосредотачиваться на эмоциональных переживаниях главных персонажей и больше интересоваться их поступками.

Подросткам с этим уровнем эмпатии часто недостает спонтанности, что затрудняет для них прогнозирование развития отношений, и, следовательно, они испытывают трудности в понимании действий других. Это происходит потому, что их открытость в выражении чувств ограничена, что также затрудняет восприятие эмоций окружающих.

Подросткам с низким уровнем эмпатии сложно общаться с окружающими, и в больших компаниях они чувствуют себя некомфортно. Эмоции других иногда кажутся им непонятными и неуместными. Такие подростки предпочитают заниматься личными делами, а не взаимодействовать с группой. Они склонны к точности выражения и рациональному анализу. Обычно у них не так много друзей, и среди них они ценят скорее профессиональные качества и интеллект, чем чуткость и доброту. Такие подростки ощущают свою изоляцию, потому что окружающие не уделяют им особого внимания [3].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Формирование эмпатии у подростков находится под влиянием тех социальных условий, в которых они растут, а также зависит от воспитательных процессов, начавшихся еще в раннем детстве.
- Семья, выступающая в качестве первого и основного социального института, играет важнейшую роль в знакомстве ребёнка с окружающим обществом. В этом контексте именно

в семье формируются привычки, усваиваются правила, нормы и моральные ценности, которые впоследствии будут влиять на его взаимодействие с другими людьми.

- Эмпатия, в свою очередь, значительно облегчает осознание и понимание внутреннего мира других людей. Она помогает глубже постичь мотивы и причины действий, а также разобратся в таких явлениях, как ложь и искренность. Эмпатия также позволяет выявить источники интересов и состояния апатии, а также понять личные цели, связанные с закрытостью или открытостью человека. Таким образом, эмпатия служит ключом к пониманию сложной и многообразной природы человеческой личности.

- Важно отметить, что подростки с различными уровнями эмпатии проявляют разнообразные характерные черты, которые могут оказывать влияние на их поведенческие реакции и способы взаимодействия с окружающими.

4.2. Социальные отношения и эмпатия

Социальные связи подростков важны для формирования их личности и психосоциального развития. В подростковом возрасте, как и в период взросления, происходят важные физические и эмоциональные изменения, влияющие на восприятие себя и окружающих, а также на установление взаимоотношений.

Эти изменения создают новые условия для социальных взаимодействий. Когда подростки осознают свою привлекательность, у них появляется интерес к романтике и дружбе. Эмоциональные трансформации также значимы: молодые люди учатся справляться со сложными чувствами, что влияет на их общение с окружающими.

Эмоциональное развитие подростков играет значительную роль в их социальных связях. В этот период они сталкиваются

с различными эмоциями, такими как радость, волнение, гнев, грусть, тревога и даже депрессия. Интенсивные эмоциональные переживания могут привести к неустойчивому настроению и нестабильности чувств. Подростки становятся более чувствительными к реакциям окружающих, что делает их уязвимыми перед социальными оценками и критикой, способной вызвать трудности с самооценкой и определением своей индивидуальности.

Социальные связи подростков формируются под влиянием разных факторов: семьи, сверстников, школы, общества и культуры. Семья остаётся основным источником эмоциональной поддержки и стабильности, хотя подростки стремятся к большей автономии. Этот поиск независимости может вызвать конфликты с родителями, которые не всегда понимают или принимают изменения, происходящие с их детьми.

В то же время молодые люди активно стремятся к признанию и поддержке со стороны сверстников. Это желание может подтолкнуть их к экспериментам с образом жизни, образованием и социальными связями. Дружба и членство в группах дают подросткам возможность почувствовать себя частью чего-то большего, предоставляя шанс попробовать разные роли.

Подводя итог, социальные связи подростков являются динамичной и сложной сферой, которая влияет на их дальнейшее развитие и формирование личности. Понимание этих взаимодействий и эмоциональных процессов способствует созданию более благоприятной и терапевтической обстановки, которая способствует гармоничному развитию подростков.

4.3. Деструктивные формы взаимодействия подростков и их взаимосвязь с эмпатийностью

Буллинг – серьёзная проблема, с которой сталкиваются учебные заведения по всему миру. Это особая форма насилия с уникальными характеристиками.

Буллинг проявляется в агрессивном поведении, повторяющемся характере и нацелен на причинение физического, психологического, социального или образовательного ущерба. При этом присутствует дисбаланс сил между агрессорами и их жертвами. На протяжении последних тридцати лет исследователи активно изучают воздействие буллинга на физическое, психологическое здоровье и благополучие подростков (А.А. Бочавер, С.Н. Ениколопов, А.А. Нестерова, М.А. Новикова, Д. Олвеус, А.А. Реан, Е. Роланд, В.С. Собкин, Д.П. Татум, Л. Хальцер и др.) [1; 4; 5; 10; 11].

Говоря о том, из-за чего буллинг появляется в школе, стоит уделить внимание его определению.

Наиболее широко принятой большинством исследователей является формулировка Д. Олвеуса, о том, что буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы. Согласно одной из его статей по этой теме, школьное издевательство требует трех критериев: повторяемость, намеренное причинение вреда и дисбаланс сил в пользу агрессора. Однако эти три критерия не одинаково важны для определения издевательств. Д. Олвеус определил преднамеренность как важнейший компонент буллинга. Преднамеренность была включена в определение, чтобы разграничить инциденты, которые могли причинить вред или дискомфорт (например, один ребенок случайно, но больно сбил другого ребенка в коридоре школы), но не были направлены на причинение вреда. Более

того, преднамеренность предполагает, что учащиеся, участвующие в издевательствах, активно ищут свою цель. Этот компонент придает буллингу враждебные намерения, что соответствует определяющему критерию агрессии в целом [1; 19; 20].

Также необходимо учитывать, как подростки сами воспринимают случаи буллинга. Процессы социальной категоризации играют для них ключевую роль, помогая ориентироваться в обществе и соответствовать его требованиям. В этом контексте насилие не следует рассматривать как нейтральное явление; скорее, его можно воспринимать как ряд стратегий, используемых для преодоления жизненных трудностей.

По мнению Роулингс В., подобные ситуации можно интерпретировать как «социальную программу обучения», действующую в школьной среде. В ходе этого процесса молодые люди формируют представления о своем социальном статусе и статусе окружающих, сталкиваясь с необходимостью придерживаться установленных норм своего окружения.

Кроме того, восприятие буллинга подростками показывает, что они способны разнообразно интерпретировать подобные ситуации. Они могут воспринимать случаи издевательства не только как травлю, но и как соревнование. Также некоторые подростки могут оправдывать определенные действия, основываясь на социальных стереотипах и представлениях, что выводит обсуждение буллинга за пределы простой оценки как негативного явления [20].

Изучение эволюции буллинга свидетельствует о том, что это явление, наряду с агрессией, рассматривается как разновидность неприемлемого поведения, возникающая в результате нехватки определенных навыков или неспособности контролировать собственные действия. Согласно известной в науке теории,

предложенной П. Зелазо, агрессивные проявления часто связаны с недостаточным развитием исполнительных функций, к которым относятся навыки планирования, исполнения задач и оценки результатов.

Работы ученых Э. Мицопулу и Т. Джовазолиаса показывают, что у агрессоров наблюдаются низкие уровни таких черт, как доброжелательность и добросовестность. Вместо этого у них проявляется высокая степень экстраверсии и невротизма, а также ограниченная способность воспринимать новые впечатления и опыт.

Одно из исследований, направленных на изучение связи между издевательствами и социально-эмоциональными навыками, подчеркивает, что высокий уровень эмоционального интеллекта может значительно улучшать общее самочувствие, способствовать позитивным социальным взаимодействиям и адаптивному просоциальному поведению. При этом выясняется, что эмоциональный интеллект имеет отрицательную корреляцию с проявлениями буллинга. Это означает, что агрессоры часто сталкиваются с трудностями в управлении как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих, что может объяснять их склонность к подобным действиям [7].

В подростковом возрасте у молодых людей появляется сильное желание принадлежать своей группе, и издевательства со стороны сверстников могут иметь серьезные последствия для их личностного и социального роста. Исследования в этой области активно изучают различные индивидуальные характеристики, которые могут повысить риск того, что подросток станет жертвой буллинга. Ученые выделяют три ключевых подхода к анализу причин этого явления: индивидуальный, психологический (в контексте критических периодов развития) и средовой. Однако буллинг следует рассматривать как сложное системное

явление, в котором множество факторов взаимодействуют между собой. Ограничение анализа лишь индивидуальными особенностями не дает полного понимания проблемы, тем более что некоторые дети могут избавиться от травли, если они попадают в новый коллектив. Поэтому для глубокого понимания причин и механизмов буллинга важно рассматривать его как систему, принимая во внимание, какие факторы влияют на происходящее в группе подростков [14].

Говоря о индивидуальных особенностях, хотелось бы отметить эмоциональный интеллект, который относится к способности человека точно и эффективно обрабатывать эмоциональную информацию. Это навык, развиваемый как путем обучения, так и опыта, который, по своей сути, заключается в том, как воспринимать, использовать, понимать и управлять эмоциями.

Люди с высоким эмоциональным интеллектом могут эффективно различать эмоции в повседневном межличностном общении – как свои собственные, так и чужие, – создавая позитивные установки, а затем давать соответствующие эмоциональные и поведенческие реакции.

В исследовании Хиггса и Дулевича было выявлено, что люди с развитым эмоциональным интеллектом лучше управляют своими эмоциями, реакциями и действиями. Они проявляют более позитивное отношение к миру, чувствуют себя более удовлетворёнными жизнью и достигают большего благополучия. Особенно ярко эти качества проявляются у молодых людей [11; 19; 20].

М. Н. Бочкова и Н. В. Мешкова обнаружили взаимосвязь между низким эмоциональным интеллектом и агрессивностью, направленной на причинение ущерба окружающим. Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в построении здоровых социальных связей, что особенно важно в подростковом

возрасте, когда общение с ровесниками становится основным видом деятельности. Он также способствует адаптации в социальном поведении подростков, так как у них часто наблюдается развитие эмпатии и стремление контролировать эмоции других людей [20].

Основная цель эмоционального интеллекта заключается в повышении уровня психологического благополучия в повседневной жизни посредством когнитивных процессов, связанных с восприятием и управлением эмоциями. Это включает в себя использование, оценку и проявление эмоциональных состояний. Эмоциональный интеллект можно рассматривать как индивидуальную черту или способность, и его легче понять, выделив четыре ключевые области навыков.

1. Первая из этих областей касается восприятия, оценки и выражения эмоций. Это означает, что человек должен иметь возможность осознанно распознавать свои внутренние чувства и мысли, а также точно определять эмоциональное состояние других людей. Важной частью этого процесса является умение адекватно передавать свои эмоции и различать искренние и неискренние проявления эмоций окружающих.

2. Эмоции помогают мышлению, акцентируя внимание на важной информации и облегчая процесс суждения и запоминания чувств. Некоторые эмоции могут влиять на точку зрения человека, заставляя его видеть проблему с оптимистической или пессимистической стороны. Разные эмоциональные состояния по-разному воздействуют на подход к решению проблем.

3. Использование эмоциональных знаний предполагает способность распознавать, анализировать и понимать эмоции. Это включает определение эмоций, установление связи между словами и эмоциями, интерпретацию значений, которые эмоции передают, и осознание сложных чувств и возможных переходов между ними.

4. Рефлексивное управление эмоциями играет ключевую роль в эмоциональном и интеллектуальном развитии. Этот процесс включает в себя готовность и открытость к осознанию своих чувств, а также способность глубоко анализировать и управлять эмоциями в зависимости от их значимости и полезности. Важным аспектом рефлексивного контроля является регулирование эмоций как в отношении себя, так и в взаимодействии с другими людьми. Управление эмоциями включает в себя способность смягчать отрицательные эмоциональные состояния и усиливать положительные. При этом важно не подавлять или не искажать информацию, которую эмоции могут передавать. Это означает, что человек учится взаимодействовать со своими чувствами так, чтобы они не только не мешали, но и способствовали его личностному росту и пониманию окружающих.

Методы психологии, изучающие эмоциональный интеллект, рассматривают различные аспекты управления эмоциями в когнитивной сфере, сознательного регулирования собственных чувств и управления эмоциями в процессе общения между людьми. Эмоциональный интеллект включает в себя несколько важных компонентов, среди которых выделяются самоосознание и саморефлексия. Кроме того, он охватывает социальные аспекты, которые предполагают наличие хорошо развитых коммуникативных навыков. Многочисленные исследования подчеркивают, что эмоциональный интеллект представляет собой способность людей распознавать и осознавать как свои собственные эмоции, так и эмоции окружающих, а также управлять ими. Полученные знания могут быть использованы для анализа ситуаций и принятия обоснованных решений [17].

В ряде научных работ отмечается тесная связь между эмоциональным интеллектом и эмпатией. В контексте эмоциональной концепции эмпатия рассматривается как способность

глубоко проникать в эмоциональное состояние другого человека. Это означает, что эмпатия не просто заключается в целом понимании чувств, но и в умении прочувствовать, что испытывает другой, что открывает новые горизонты для глубоких социальных взаимодействий.

Определение особенностей эмпатийности и ее взаимосвязи с буллингом в подростковом возрасте

Ввиду того, что важной теоретической и практической задачей, требующей детального исследования и дальнейшей разработки, является изучение буллинга в группах подростков в неразрывной его связи с эмоциональным интеллектом, коммуникативными умениями и межличностными отношениями, было спланировано и организовано исследование.

Подробнее остановимся на эмпатийности, как структурной части эмоционального интеллекта.

1) Методы сбора и фиксации данных:

1.1. количественные методы: психодиагностическое тестирование (психодиагностические методики, адекватные объекту исследования);

Методический инструментарий методов сбора информации представлен следующими инструментами исследования:

1. «Опросник риска буллинга» А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, Е.Е. Кутявина, А.И. Аверьянов, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Залыгаева, А.В. Курамшев и К.Д. Хломов.

Данный опросник состоит из 14 категорий утверждений, которые касаются приемлемых и неприемлемых моделей поведения в условиях учебного заведения. Его основная цель – выявить потенциальные риски буллинга как среди учащихся в рамках одного класса, так и в более широком школьном сообществе.

Одной из ключевых особенностей инструмента является то, что вопросы сформулированы косвенно и имеют закрытый формат, что способствует повышению точности получаемых ответов.

Анализ полученных данных осуществляется по четырем основным шкалам: небезопасность, благополучие, разобщенность и равенство. Этот подход позволяет получить комплексное представление о межличностных отношениях как в классе, так и в школе в целом. Шкалы разработаны на основе научно обоснованных факторов, которые играют важную роль в возникновении ситуаций буллинга в образовательной среде. Таким образом, опросник предоставляет очень ценные сведения о социальных динамиках среди школьников и помогает выявить области для возможных улучшений.

2. Тест Николаса Холла на определение уровня эмоционального интеллекта.

Данная методика разработана для оценки способности человека осознавать и управлять своими эмоциональными связями при принятии трудных жизненных решений. В итоге мы получили результаты по каждой шкале, которые соответствуют пяти аспектам эмоционального интеллекта, а также общий балл, показывающий уровень эмоционального интеллекта участника исследования.

3. Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха).

Представленный тест является одной из форм тестирования достижений, разработанной по принципу заданий с четко установленным правильным ответом. В его основе лежит представление о некоем эталоне поведения, который подразумевает компетентный, уверенный и партнерский подход. Оценка степени соответствия этому идеалу осуществляется на основании количества найденных правильных ответов.

Ответы участника, которые не соответствуют эталону, делятся на две категории: «нижние» неправильные ответы, которые свидетельствуют о зависимости от мнения других, и «верхние» неправильные ответы, ассоциируемые с агрессивными реакциями. Таким образом, тест не только позволяет выявить уровень погруженности участника в предлагаемые сценарии, но и дает возможность понять, какие именно аспекты его поведения необходимо развивать или корректировать для достижения большего соответствия оптимальному стилю взаимодействия.

Организация и проведение исследования

В процедуре экспериментального психологического исследования нами выделяются три этапа проведения исследования.

Первый этап исследования, который длился с сентября по ноябрь 2022 года, был посвящён изучению и анализу как отечественной, так и зарубежной литературы по таким темам, как буллинг среди подростков, методы его профилактики, эмоциональный интеллект, межличностные отношения и коммуникативные навыки. В ходе этого этапа были четко определены объект и предмет исследования, сформулированы его цель, задачи и гипотезы. Кроме того, на этом этапе были выявлены ключевые проблемы, разработана программа исследования и методы его проведения, а также спланированы все шаги, включая последовательность действий и распределение времени.

Второй этап, который прошёл с ноября 2022 года по февраль 2023 года, сосредоточился на выборе необходимых инструментов для исследования и решении организационных вопросов. В этот период осуществлялся сбор эмпирических данных, связанных с темой магистерской диссертации. Также проводили первичную обработку данных, как количественных, так и качественных, выполняли компьютерную статистическую

обработку, а также разрабатывали и реализовывали программу психопрофилактики. Сбор данных проходил по заранее установленному алгоритму, а все действия и результаты фиксировались для того, чтобы избежать упущений и ненужных затрат времени.

Следующий, третий этап исследования, который длился с февраля по март 2023 года, включал в себя глубокий анализ, обобщение, интерпретацию и систематизацию собранных теоретических и эмпирических данных. На этом этапе были сформулированы выводы как по эмпирической, так и по теоретической частям исследования. Подготовленные результаты были структурированы для интеграции в систему знаний соответствующей научной области, а также был проведён процесс оформления материалов магистерской диссертации.

Эмпирическая база исследования

В исследовании участвовал 61 подросток 13–14 лет, обучающиеся в 7 классах общеобразовательной школы.

Регрессионная модель ($F = 10,675$; $p < 0,01$) и регрессионные коэффициенты предикторов «Благополучие», «Индекс групповой сплоченности», «Эмпатия» и «Управление своими эмоциями» ($t = -5,259$ при $p < 0,01$; $t = -3,169$ при $p < 0,01$; $t = 3,045$ при $p < 0,01$; $t = 3,007$ при $p < 0,01$) являются статистически значимыми. При этом 43,3 % дисперсии переменной «Безопасность» младших подростков объясняется влиянием данных предикторов.

Уравнение множественной линейной регрессии имеет следующий вид:

Небезопасность_{прогноз} = $15,725 - 0,846 * (\text{благополучие}) - 106,572 * (\text{индекс групповой сплоченности}) + 0,115 * (\text{эмпатия}) - 0,107 * (\text{управление своими эмоциями})$.

Эмпатия, групповая сплоченность, благополучие и самоконтроль оказывают влияние на уровень безопасности подростков и могут служить индикаторами вероятности возникновения неуважения, небезопасности и нарушений правил в классе.

Чем выше уровень эмпатии у подростков и чем ниже степень групповой сплоченности, благополучия и самоконтроля, тем больше они ощущают опасность, что, в свою очередь, увеличивает вероятность проявлений неуважения, небезопасности и нарушения дисциплины в учебной обстановке. Такие подростки способны вникать в атмосферу группы, но, учитывая их возрастные особенности, не могут эффективно справляться с эмоциями или поддерживать коллектив. Понимание проблемы при отсутствии возможности её решения вызывает у них ощущение небезопасности, беспокойство и страх нарушения личных границ, что может привести к тому, что они станут жертвами буллинга или других агрессивных действий.

Регрессионная модель ($F = 7,791$; $p < 0,01$) и регрессионные коэффициенты предикторов «Индекс конфликтности», «Разобщенность», «Благополучие», «Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"», «Социометрический статус» и «Эмпатия» ($t = 4,652$ при $p < 0,01$; $t = -3,551$ при $p < 0,01$; $t = -3,210$ при $p < 0,01$; $t = -2,941$ при $p < 0,01$; $t = -2,581$ при $p < 0,05$; $t = 2,103$ при $p < 0,05$) являются статистически значимыми. При этом 46,4 % дисперсии переменной «Равноправие» младших подростков объясняется влиянием данных предикторов.

Уравнение множественной линейной регрессии имеет следующий вид:

Равноправие прогноз = $-25,945 + 18,572$ (индекс конфликтности) – $0,365$ (Разобщенности) – $0,41$ (Благополучие) – $0,822$ (Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет») – $4,051$ (социометрический статус) + $0,06$ (эмпатия).

Индекс конфликтности, уровень разобщенности, общее благополучие, способность отказать на чужую просьбу, умение произнести «нет», социометрический статус и уровень эмпатии играют значительную роль в формировании равноправия среди подростков. Эти факторы могут служить индикаторами их готовности воспринимать различия у окружающих, принимать на себя различные роли и строить конструктивные, позитивные коммуникации.

Следует обратить внимание, на то, что если у подростков сильно выражены индекс конфликтности и уровень эмпатии, а уровень разобщенности, общее благополучие, способность к отказу и социометрический статус имеют низкие показатели, это приводит к ощущению их неравноправия. Иными словами, чем больше конфликтов и выше уровень эмпатии, но при этом меньше способности к самоутверждению и благополучию, тем менее равноправно они себя чувствуют.

Подростковые группы, испытывающие неравные возможности, как правило, характеризуются высоким уровнем конфликтности и увеличенной эмпатией. Эти подростки способны понимать эмоции других, однако напряженность в их отношениях приводит к тому, что они используют свою эмпатию не для поддержки, а для усугубления конфликтов.

Кроме того, группы, где отсутствует социальное равенство и четкое распределение ролей, особенно подвержены буллингу. Эта уязвимость нередко обусловлена неспособностью противостоять требованиям других, что может стать причиной появления детей с низким уровнем инициативы, которые оказываются в числе потенциальных жертв буллинга.

Важно отметить, что повышение уровня благополучия в таких коллективах может значительно снижать уровень кон-

фликтности. Это, в свою очередь, способствует созданию благоприятной атмосферы для диалога и обсуждения внутренних проблем, что играет ключевую роль в улучшении отношений между подростками.

На этапе формирования проекта была проведена работа с экспериментальной группой, которая включала занятия с элементами психологического тренинга, направленные на профилактику буллинга. Мы разработали специальную программу на три месяца, состоящую из 12 занятий, каждое из которых длилось 1,5 часа.

В рамках этих занятий участники исследовали такие темы, как физическое и психологическое насилие, буллинг, а также роли, которые играют жертвы, агрессоры и свидетели в этих ситуациях. Одним из центральных аспектов обсуждения стали основные формы общения, причины возникновения конфликтов и их разновидности, а также работа с чувствами и эмоциями.

Главной целью данных занятий было формирование навыков эффективного общения, развитие умений слушать, выявлять и выражать свои эмоции, а также управлять своими чувствами и реакциями. Участников обучали тому, как действовать в конфликтных ситуациях, укреплять доверие и безоценочное принятие в группе, а также получать и обрабатывать эмоциональный опыт.

Одним из наиболее результативных подходов в нашей программе оказались дискуссии, которые способствовали формированию доверительной и уважительной атмосферы в группе. В рамках этих обсуждений все участники получили возможность свободно выражать свои мысли и чувства, а также демонстрировать свои взгляды. Такой формат общения позволил каждому участнику не только высказаться, но и получить ценную обратную связь от других членов группы. Создание такой

открытой и поддерживающей среды способствовало укреплению взаимопонимания и уважения среди всех участников. Это помогло в совместном поиске решений и обмене мнениями. Упражнения были направлены на осознание опыта жертв и моделирование аналогичных ситуаций, что позволяло участникам лучше прочувствовать эмоции жертв. После выполнения упражнений обсуждения помогали выявить наиболее эффективные способы выхода из сложных ситуаций, что повышало уверенность жертв.

На контрольном этапе для оценки результативности программы была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группах, используя те же методики, что и в начале. Сравнив результаты контрольной и экспериментальной групп по различиям в уровне буллинга, эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и межличностных отношений с применением критерия U Манна-Уитни, мы обнаружили значительные различия в экспериментальной группе по уровню эмпатии.

Рост замечен во всех шкалах, связанных с методикой «Оценка эмоционального интеллекта» Н. Холла, кроме шкалы самомотивация, характеризующей умение замотивировать себя с использованием собственных эмоций.

Статистически значимый рост так же наблюдается в шкалах «Благополучия» и «Равноправия», которые по методике «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, М.А. Завалишина, Н.А. Капорская, К.Д. Хломов), являются анти-предикторами буллинга, и указывают на реализацию ценности уважения, способствующую доверию и возможности конструктивных, позитивных коммуникаций в школе.

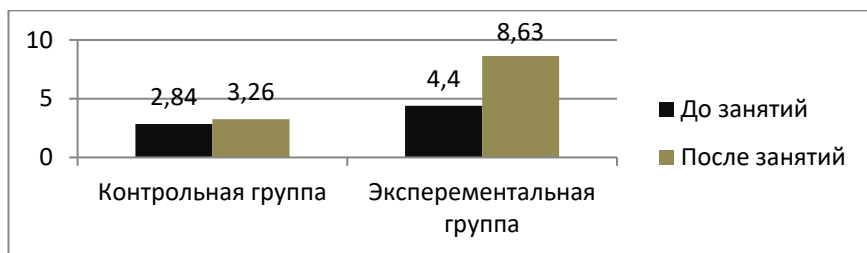


Рис. 1. Сравнение выборок контрольной и экспериментальной группы по показателю «Эмпатия»

Таким образом, проанализировав полученные результаты компонентов буллинга в группе подростков, зависящих от параметров эмоционального интеллекта, коммуникативных умений и межличностных отношений. Можно сделать следующие выводы:

Благополучие, сплоченность группы, эмпатия и контроль над эмоциями оказывают влияние на уровень небезопасности среди подростков и могут быть использованы для предсказания уровня распространенности неуважения между учениками, нарушения личных границ и небезопасности в классе.

Небезопасность, эмоциональная открытость и навыки общения воздействуют на уровень благополучия подростков и могут служить основаниями для соблюдения правил, утверждения уважения как нормы в группе, а также прогнозирования устойчивости границ.

Равенство, социометрический статус и коммуникативные навыки влияют на уровень разобщенности среди подростков и могут помочь в предсказании степени разобщенности, а также дистанции от других, которая связана с отсутствием механизмов взаимодействия и взаимовлияния.

Кроме того, уровень конфликтности, разобщенность, благополучие, способность отказать другому человеку, социометрический статус и эмпатия становятся определяющими факторами для уровня равенства среди подростков и могут быть использованы для прогнозирования его степени. Можно утверждать, что компоненты буллинга такие как «Небезопасность», «Благополучие», «Разобщенность», «Равноправие» взаимосвязаны с компонентами эмоционального интеллекта, позицией в общении и межличностными отношениями. Так же вышеперечисленные переменные могут спрогнозировать возможность проявления буллинга в коллективе и помочь наметить пути профилактики.

Так же стоит отметить, что разработанная нами программа коррекционно-развивающих занятий, позитивно сказывается на развитии эмоционального интеллекта и компетентной позиции в общении, что в свою очередь помогает восстановить психологическую атмосферу в группе, и позволяет современным подросткам и юношам адекватно реагировать на поведение окружающих.

Литература

1. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и социальный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.
2. Брель, Е.Ю. К вопросу о взаимосвязи типов и направлений реакции на фрустрацию с видами агрессивного поведения у подростков / Е.Ю. Брель, М.В. Тихонова. – М.: Психотерапия, 2007. – 259 с.
3. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас – М.: Просвещение, 1976. – 276 с.

4. Гришина, Т.Г., Нестерова, А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 97–114.

5. Гусейнова, Е.А., Ениколопов, С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – №. 2. – С. 246–256.

6. Жданова, Л.Г. Взаимосвязь стиля конфликтного поведения и уровня эмпатии в подростковом возрасте // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2014.

7. Забара, Л.И., Кремешкова, С.Н., Лебедева, Ю.В. Эмоциональный интеллект и групповая сплоченность у подростков // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 131–141.

8. Зеньковский, В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. – 348 с.

9. Крайг, Г. Психология развития: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

10. Лебедева, И.В., Лабутин, А.С., Баранов, А.Н., Буллинг как девиация отношений в детско-подростковой среде // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1.

11. Новикова, М.А., Реан, А.А., Коновалов, И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 62–90.

12. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А. Реана. 2002.

13. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 160 с.

14. Собкин, В.С. Жертвы школьной травли: влияние Социальных факторов / В.С. Собкин, М.М. Смыслов // Электронный сборник. — Социология образования. Труды по социологии образования. Москва. — 2012 издательство ФГУ «Институт социологии образования» РАО.

15. Тютяева, О.В. Психологические особенности эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста: автореф. дис.. канд. психол. наук / О. В. Тютяева. — Ярославль, 2002. — 26 с.

16. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ...д-ра.психол. наук. С.-Петербург. Гос. Ун-т. СПб., 1995. — 252 с.

17. Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence //Intelligence. — 1999. — Т. 27. — №. 4. — Р. 267–298.

18. Savage, R. Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. Educ. Psychol. Pract. 2005. — Т. 21. — Р. 23–36.

19. Sigurdson, J.F, Undheim, A.M, Wallander J.L, et al.. The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. Child Adolesc Psychiatry Ment Health. — 2015.

20. Takizawa, R., Maughan, B., Arseneault, L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. Am J Psychiatry. — 2014.

ГЛАВА 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

5.1. Особенности эмпатии в юношеском возрасте

Очень важно понимать закономерности развития, особенности и роль эмпатии в жизнедеятельности молодых людей юношеского возраста. Юношеский возраст является критическим периодом для развития эмпатии, так как в это время активно формируются нравственные ценности, взгляды на жизнь и отношения с окружающими. (Н.Н.Толстых, 2015; Т.Д. Марцинковская, Е.В. Чумичева, 2015) [9; 16]. Так, «в старших классах эмпатия выступает источником нравственного развития школьника. В это время сильно проявляется связь эмпатийности и гуманности характера поведения ученика» [3, с. 353]. И для старшеклассников, и для студентов характерна связь между эмпатией и ценностно-смысловой сферой. Так, в исследовании Анисимовой Е.В., Крушельницкой О.Б. обнаружено, что «основными предикторами эмпатических способностей у старшеклассников являются общая осмысленность жизни и личностные ценности, связанные с принятием других и освоением норм социального поведения («чуткость», «счастливая семейная жизнь», «аккуратность», «воспитанность», «наличие хороших и верных друзей»). Основными предикторами эмпатических способностей у студентов являются результативность жизни и личностные ценности, характеризующие принятие других («счастье других», «широта взглядов», «чуткость», «терпимость»). Ценности, которые относятся к категории индивидуально-ориентированных («удовольствия» и «творчество» у старшеклассников; «удовольствия», «самоконтроль» и «непримиримость к недостаткам в себе и других» – у студентов) являются

блокираторами, препятствующими проявлению эмпатических способностей» [1, с. 79].

Таким образом, можно отметить, что, чем больше развита эмпатия в юношеском возрасте, тем у молодых людей выше уровень осмысленности жизни и значимость альтруистической ценности принятия других. Для молодых людей, демонстрирующих высокие показатели эмпатии, больше характерно позитивное социальное поведение и меньше негативных социальных проявлений. Эмпатия связана с просоциальным поведением, которое фасилитирует социализацию. Эмпатия играет ключевую роль в формировании моральных ценностей, способствует развитию альтруистических и просоциальных черт характера, что, в свою очередь, помогает молодежи лучше адаптироваться в обществе и устанавливать здоровые межличностные связи.

В юношеском возрасте субъектная позиция играет важную роль в формировании зрелой эмпатии, которая будет помогать быть готовым понимать эмоции и сопереживать вместе с другими людьми. Так, «у учащихся политехнического колледжа по сравнению со студентами помогающих профессий зафиксирован более низкий уровень эмпатических способностей и большая выраженность объектной (пассивной) и негативной позиций в учебной деятельности. В выборке учащихся колледжа получена слабая (на уровне тенденции) связь субъектной позиции со способностью к децентрации и значимая обратная связь с эмпатическим дистрессом, что с уверенностью говорит о большей способности к диалогу и эмоциональной устойчивости учащихся старших подростков с выраженной субъектной позицией. Напротив, преобладание негативной и объектной позиции в учебной деятельности у подростков из политехнического колледжа связаны с большим эмпатическим дистрессом (на уровне тенденции)» [20, с. 88]. То есть, можно отметить,

что эмпатия, способствует укреплению субъектности, так как активная позиция помогает лучше понимать свои эмоции и переживания, а также эффективно взаимодействовать с окружающими. Таким образом, развитие эмпатии способствует созданию более зрелой личностной идентичности.

Важным моментом социальной ситуации развития личности в юношеском возрасте является нахождение и определение своего места в жизни. Старшеклассники осуществляют профессиональное самоопределение в большей степени опираясь на свою внутреннюю позицию, а не на внешние обстоятельства. Внутренняя позиция способствует появлению потребности в анализе окружающего мира и самого себя, поиске выбора дальнейшего жизненного пути и важности своей жизни, обращенности в будущее [4].

Также молодые люди начинают более активно сравнивать себя с окружающими, что помогает им лучше понять свое место в обществе. Через процесс самоопределения, молодежь начинает строить свои отношения с другими, опираясь на чувство эмпатии. В данный возрастной период важным является самоопределение, способность к социальной адаптации, становление идентичности, и на все это оказывает большое влияние уровень эмпатии. Субъектность, или способность быть активным и независимым участником собственной жизни, тесно связана с развитием эмпатии. Так, «студенты помогающих профессий с более выраженной субъектной позицией отличаются более высокими показателями эмпатических способностей (к сопереживанию, децентрации и эмоциональной поддержке)» [20, с. 88].

Несмотря на то, что молодые люди должны проявлять сострадание людям в непростых событиях, их тенденция проявлять эмпатию может быть больше связана с их мотивацией, чем

с их пониманием ситуации. В юношеском возрасте, наблюдается устойчивая связь между эмпатией и просоциальным поведением. С возрастом эмпатия развивается и можно наблюдать, что взаимоотношения с другими переменными становятся более постоянными [10].

По результатам исследования Троицкой Е.А., оказалось, что «у юношей более высокий уровень системной рефлексии связан с более высоким уровнем негативной эмоциональной эмпатии, когнитивной эмпатии, действенной эмпатии и с более высоким общим уровнем эмпатии. Оказалось, что способность взглянуть на себя со стороны, позволяющая продуктивно проанализировать ситуацию (выраженная показателем «системная рефлексия») способствует проявлению эмпатии, причем не только когнитивной. Более высокий уровень когнитивной эмпатии был обнаружен у мальчиков с более высоким уровнем квазирефлексии. Такой результат согласуется с данными ряда исследований, в которых утверждается связь эмпатии и воображения, поскольку квазирефлексия отражает склонность к мечтаниям и чрезмерное фантазирование, связанное с отрывом от реальности.

У девушек с более высоким уровнем системной рефлексии также наблюдается более высокий уровень когнитивной эмпатии и общий уровень эмпатии. Кроме того, у девочек выявлена еще одна взаимосвязь: чем выше уровень интроспекции, тем выше уровень негативной эмоциональной эмпатии. Можно предположить, что сосредоточенность на переживаниях, имеющих преимущественно негативную окраску, способствует тому, что человек чаще проявляет сострадание к окружающим людям» [17, с. 123].

Кроме того, эмпатия способствует улучшению социальной адаптации, повышает у молодых людей юношеского возраста способности к взаимодействию в группах и помогает легче интегрироваться в коллективы. Это особенно важно в этом возрасте, когда формируются социальные навыки и устанавливаются жизненные ориентиры. По отношению к обществу, Д.И. Фельдштейн выделил две позиции: позицию «я и общество» и позицию «я в обществе» [18], и развитая эмпатия способствует успешной адаптации в обществе, помогает быть более чуткими к окружающим и успешно взаимодействовать с другими людьми. Для молодежи большое значение имеет эмпатия при выстраивании межличностных отношений, и они предпочитают общаться со сверстниками, которые обладают эмпатийностью [1].

Умение выстроить благоприятное общение – является важным условием психологической безопасности молодежи. Что в свою очередь, позволяет сохранить свой статус в референтной группе, а также психологическое и эмоциональное благополучие в социальной среде сверстников. И эмпатия выступает важным фактором для молодежи при успешной интеграции в социальную среду, построении гармоничных межличностных отношений и психологической безопасности [2].

Можно отметить, что поликоммуникативная эмпатия проявляется у молодежи в способности вступать в учебную, профессиональную коммуникацию, понимать и передавать информацию, общаться с другими и адекватно ориентироваться в их эмоциях [14]. То есть, эмпатия играет важную роль в установлении и поддержании гармоничных межличностных отношений среди молодежи, она способствует лучшему пониманию других людей, помогает находить общие точки соприкосновения.

Так как эмпатия тесно связана с социальным поведением, то ее уровень сформированности может существенно влиять на склонность к агрессии или, наоборот, на развитие просоциальных установок. Исследования показывают, что у молодых людей юношеского возраста, обладающих высоким уровнем эмпатии, гораздо реже проявляется агрессивное и антисоциальное поведение. Это связано с тем, что эмпатия помогает им лучше понимать чувства других и принимать более осознанные решения в ситуациях конфликтов.

Распространенность буллинга в современном обществе делает особенно актуальной задачу изучения факторов развития способности к эмпатии в онтогенезе. При этом на удовлетворительные интерперсональные отношения у молодых людей юношеского возраста большое влияние оказывает определенный уровень развития эмпатии, а на развитие доверительных близких отношений и способности к эмпатии способствует надежная привязанность.

В исследовании Клименковой Е.Н. выявлено, что «показатели эмпатического дистресса у студентов с надежным типом привязанности значимо ниже по сравнению с амбивалентным и избегающим типами. Учащиеся и студенты с надежным типом привязанности более устойчивы в ситуациях напряженного эмоционального взаимодействия, чем избегающие эмоциональной близости и люди с одновременно выраженным страхом отвержения и стремлением к принятию. Показатели эмпатической заботы и способности к децентрации при надежном типе не отличаются от двух других групп, но выше в группе с амбивалентным типом привязанности по сравнению с избегающим типом. Учащиеся и студенты с амбивалентным типом привязанности, стремящиеся к эмоциональному слиянию, проявляют

эмпатическую заботу ярче, что можно объяснить свойственным им страхом отвержения» [5, с. 66].

Таким образом, можно отметить, что важность эмпатии в юношеском возрасте проявляется и в том, что конфликтов становится меньше, а это способствует благоприятному социально-психологическому климату в группах. Эмпатийная молодежь в социальных группах помогает выстраивать более доброжелательные отношения, что, в свою очередь, приводит к снижению конфликтности и улучшению общего климата в обществе.

Важно обратить внимание на то, что Интернет и социальные сети оказывают влияние на социальную ситуацию развития молодых людей юношеского возраста, все больше непосредственное общение смещается на виртуальное с помощью различных информационных технологий (В.О. Кобызева, 2010; Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова, 2011; Г.В. Солдатова, Е.Ю. Кропалева, 2009; А.Б. Холмогорова с соавт., 2015) [7; 12;13]. Появляются новые вызовы для развития и проявления эмпатии у молодых людей. Виртуальное общение ограничивает возможности для выражения эмоций, что может привести к снижению уровня эмпатии у молодых людей. Присутствие в социальных сетях и онлайн-общение снижает уровень эмпатии, и у молодежи она может снижаться, особенно в тех случаях, когда общение происходит исключительно через экраны. Виртуальная коммуникация, несмотря на свою доступность и удобство, ограничивает возможности для прямого эмпатического отклика. Это приводит к тому, что многие молодые люди начинают испытывать трудности в установлении эмоциональной связи с окружающими.

В рамках исследования Холмогорова А.Б. и Клименкова Е.Н. обнаружили, что «испытуемые юношеского возраста (студенты вузов), предпочитающие непосредственное общение и считающие его наиболее комфортным, отличаются более высокими

показателями эмпатической заботы, а студенты, отдающие предпочтение социальным сетям, – более высоким уровнем эмпатического дистресса. Это означает, что при наблюдении за негативными эмоциональными состояниями других людей их уровень дистресса более высок, чем у остальных, что может быть одной из причин предпочтения общения онлайн как более комфортного, т. е. снижающего уровень эмоционального напряжения по сравнению с непосредственным контактом» [19, с. 137].

Полученные результаты свидетельствуют о вероятности того, что общение в социальных сетях не позволяет в полной мере развивать и проявлять эмпатийность. Молодежь, которая активно использует интернет, сталкивается с риском снижения эмпатии, особенно если общение происходит преимущественно в текстовом формате, без возможности услышать голос собеседника или увидеть его выражения. Это может привести к упрощению общения и ухудшению способности воспринимать эмоциональные сигналы других людей.

Таким образом, современные технологии и интернет-пространство влияет на развитие эмпатии у подростков и молодежи, но несмотря на все сложности, эмпатия остается важным фактором, влияющим на поведение и взаимодействие в социальных сетях. Даже в виртуальной среде эмпатия может проявляться через поддержку, участие в онлайн-активностях и заботу о других. Интернет также открывает новые возможности для проявления сочувствия, например, через поддержку в комментариях, оказание онлайн-помощи в решении проблем других.

Сегодняшнее время пронизано стрессовыми ситуациями, социально-экономическими проблемами, и в этих условиях можно заметить, что молодежь не всегда умеет регулировать свое эмоциональное состояние. Следует отметить, что развитая эмпатийность во многом поможет справиться молодежи не только

со своими неблагоприятными ситуациями, но и оказать помощь другим людям.

Без развитой эмпатии невозможно благоприятно выстроить межличностные отношения, и быть эффективным в профессиональной деятельности. Так, в юношеском возрасте молодые люди самоопределяются и включаются в профессиональную сферу, и, если их выбор касается профессий, связанных с работой с людьми, эмпатия становится очень важна не только в общении, но это в целом отражается на результатах профессиональной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что в юношеском возрасте происходит интенсивное личностное развитие, развитие эмпатийности личности, и, это является важным для того, чтобы молодежь была более открыта для понимания и принятия людей различных культур, проявляла уважение к другим людям. Все это в целом способствует культурному развитию общества, где каждый человек представляет ценность, а молодые люди занимают активную жизненную позицию и всегда помогут, окажут поддержку в трудных жизненных ситуациях.

5.2. Развитие эмпатии в юношеском возрасте

В каждом возрастном периоде развитие эмпатии имеет свои особенности, и при переходе от подросткового к юношескому возрасту на это следует обратить особое внимание. В юношеском возрасте эмпатия влияет на самоопределение, социальную адаптацию и общение, поэтому необходимо направить все усилия на развитие эмоциональной зрелости. При этом эмоциональная зрелость может проявляться в способности к сопереживанию другому человеку, что в целом способствует построению благоприятных межличностных отношений и формированию необходимых профессиональных компетенций.

Формирование и развитие эмпатии происходит всю жизнь, и на сегодняшний день нужно обратить огромное внимание на развитие эмпатии у учащихся в образовательных учреждениях. В этот возрастной период уже накоплен определенный социальный опыт, в связи с чем можно наблюдать дифференциацию, которая происходит в отношении межличностных отношений и возможностей их развития. Эмоциональные контакты выходят на первый план, они способствуют совершенствованию механизма идентификации, приводят к развитию идентичности, и в целом влияют на приобщение к нравственным нормам и проявлению их в поведении.

В образовательной среде важно создавать условия для развития эмпатии. Преподавателям и учащимся необходимо проявлять эмпатию, при этом испытывать и закреплять положительные эмоции, развивать субъект-субъектные отношения в учебном процессе.

Привлечение учащихся в социально-значимые проекты, организация и проведение их в постоянном взаимодействии с другими людьми, также способствует развитию эмпатии. Также эффективными технологиями могут выступать различные тренинги. Необходимо разрабатывать программы, которые будут учитывать уровень развития эмпатии и будут направлены на развитие эмпатии, умений общаться, развитие регуляции своих эмоциональных состояний.

Большая роль в развитии эмпатии у старшеклассников и студентов отводится преподавателям, так как они сами могут проявлять необходимую эмпатию, а также у них есть возможность показать и научить их определенным способам развития эмпатии. От того, каким образом осуществляется учебный процесс во многом зависит формирование эмпатии и эмоциональной зрелости учащихся, что во многом поможет им эффективно

выстраивать взаимодействие с другими людьми в личной и профессиональной жизни.

В программах психологической работы, нужно также обращать внимание на особенности эмпатии у молодежи с ненадежной привязанностью. Так, «молодым людям с избегающим типом привязанности необходимо учиться преодолевать эмоциональное «заражение», развивая способность к децентрации. В то время как для людей с амбивалентной привязанностью способность к эмпатии, по-видимому, не является дефицитарной, однако их отличает повышенный дистресс при эмоциональном контакте с людьми, связанный со страхом отвержения. Последний также является важной мишенью психологической работы» [5, с. 66].

Для того, чтобы молодые люди не испытывали тревогу, когда сильные переживания наблюдаются у других людей, необходимо их к этому готовить. Во многом этому будет способствовать развитие умений: понимать чувства другого человека и сопереживать ему; поставить себя на место другого человека, проявлять эмпатический отклик. В связи с этим, важным моментом для молодых людей оказывается развитие умений идентифицировать свои переживания, понимать, называть переживания других людей.

На развитие эмпатии, конечно же, большое внимание оказывает непосредственное общение с другими людьми, однако, как отмечается во многих научных работах, в социальных сетях также можно проявлять эмпатию. И, немаловажным моментом, в данной ситуации является то, чтобы молодые люди осознавали важность проявления эмпатии и в интернет-пространстве, и общаясь там, оказывали поддержку и проявляли внимание тех кому помощь необходима.

5.3. Эмпирические исследования эмпатии в юношеском возрасте

Остаются актуальными исследования эмпатии в юношеском возрасте, и ее обусловленность может быть вызвана особенностями социализации молодого поколения. В юношеском возрасте очень важна потребность в социальной активности, то социальное окружение, в котором происходит формирование и развитие личности очень важно, и может стать одним из аспектов исследования. На сегодняшний день недостаточно представлена в психологических исследованиях проблема социализации молодых людей в условиях городской и сельской среды, хотя эта проблема, несомненно, вызывает большой интерес. Исходя из выше сказанного, является достаточно актуальным исследование особенностей эмпатии подростков в зависимости от условий проживания в сельской и городской среде.

Нами было проведено исследование особенностей эмпатии у сельских и городских старшеклассников. Выборку исследования составили 70 старшеклассников в возрасте 17–18 лет, из них 30 учеников 11-ых классов сельских школ Можгинского района УР и 40 учеников 11-ых классов школ г. Ижевска.

В рамках исследования была использована методика: «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов, 1995), анализ данных проводился с помощью метода сравнительного анализа – U-критерий Манна-Уитни.

По результатам исследования оказалось, что по шкале «эмпатия к родителям» – высокий показатель был выявлен у 5 % у городских старшеклассников, что указывает на важность, ценность родителей и большое внимание к их настроению, поведению, сострадание к ним и отсутствие недопонимания с ними. Средний уровень был выявлен у 90 % старшеклассников, это

свидетельствует о понимании и важности в проявлении эмпатии к своим родителям. 5 % показали низкий уровень эмпатии, что свидетельствует о том, что у них вообще нет понимания с родителями, они не интересуются состоянием родителей, нет желания понять друг друга. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к родителям» среднее значение составляет 8,33 балла, что соответствует среднему уровню.

По шкале «эмпатия к животным» у 5 % имеют высокий уровень, старшеклассники любят животных, заботятся о них, готовы иметь животное дома, не оставят животное бездомным. 75 % показали средний результат, старшеклассники имеют сочувствие к животным, помогают им и заботятся о них. Низкий уровень эмпатии имеют 20 %, у данных старшеклассников проявляется отсутствие любви к животным, заботе о них, они не хотят иметь животное дома и могут оставить животное в беде. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к животным» среднее значение составляет 7,00 балла, что соответствует среднему уровню.

У городских старшеклассников высокий уровень эмпатии не проявился по шкале «эмпатия к пожилым людям». 65 % – показали средний уровень важности, ценности, большого внимания к их настроению, поведению и сострадания к пожилым людям, отсутствие недопонимания. Низкий уровень выявлен у 35 % старшеклассников, у них низко развитая эмпатия, проявляющаяся в отсутствии понимания, слабом внимании к настроению и поведению людей пожилого возраста. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением

формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к пожилым людям» среднее значение составляет 5,35 балла, что соответствует среднему уровню.

У 5 % по шкале «эмпатия к детям» выражен высокий уровень эмпатии к детям, им важны и интересны дети, им хочется помочь, проявить сочувствие внимание, быть для них другом, помощником. 85 % старшеклассников показали средний уровень важности детей, желая им помочь, проявить сочувствие внимание, быть для них другом, помощником. Низкий показатель имеется у 10 %, для таких старшеклассников дети не важны, им не хочется помогать, проявлять сочувствие, внимание к детям, быть для них другом, помощником. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к детям» среднее значение составляет 7,93 балла, что соответствует среднему уровню.

У 70 % опрошенных по шкале «эмпатия к героям произведений» имеют средний уровень эмпатии к героям произведений, для этих старшеклассников важны чувства героев из фильмов и книг, они часто сочувствуют героям из произведений, а у 30 % – низкий уровень, что указывает на то, что им не важны чувства героев фильмов/книг, они не могут и не хотят сочувствовать им. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к героям произведений» среднее значение составляет 6,95 балла, что соответствует среднему уровню.

По шкале «эмпатия к незнакомым людям» у 5 % наблюдается высокий уровень эмпатии, который проявляется в готовности помочь, понять, сопереживать незнакомым людям, общаться с ними; средний уровень определен у 80 %, а у 15 % низкий

уровень готовности помочь, понять, сопереживать незнакомым людям, общаться с ними, помогать им. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников по шкале «эмпатия к незнакомым людям» среднее значение составляет 8,00 балла, что соответствует среднему уровню.

Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у городских старшеклассников среднее значение общего уровня эмпатийности составляет 43,56 балла, что соответствует среднему уровню.

По результатам исследования оказалось, что по шкале «эмпатия к родителям» – высокий показатель был выявлен у 10 % у сельских старшеклассников, что указывает на важность, ценность родителей и большое внимание к их настроению, поведению, сострадание к ним и отсутствие недопонимания с ними. Средний уровень был выявлен у 90 % старшеклассников, это свидетельствует о понимании и важности в проявлении эмпатии к своим родителям. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к родителям» среднее значение составляет 10,46 балла, что соответствует среднему уровню.

По шкале «эмпатия к животным» у 10 % имеют высокий уровень, старшеклассники любят животных, заботятся о них, готовы иметь животное дома, не оставят животное бездомным. 80 % показали средний результат, старшеклассники имеют сочувствие к животным, помогают им и заботятся о них. Низкий уровень эмпатии имеют 10 %, у данных старшеклассников проявляется отсутствие любви к животным, заботе о них, они не хотят иметь животное дома и могут оставить животное в беде.

Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к животным» среднее значение составляет 8,17 балла, что соответствует среднему уровню.

Высокий уровень эмпатии по шкале «эмпатия к пожилым людям» среди сельских старшеклассников проявился у 10 %. 60 % – показали средний уровень важности, ценности, большого внимания к их настроению, поведению и сострадания к пожилым людям, отсутствие недопонимания. Низкий уровень выявлен у 30 % старшеклассников, у них низко развитая эмпатия, проявляющаяся в отсутствии понимания, слабом внимании к настроению и поведению людей пожилого возраста. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к пожилым людям» среднее значение составляет 9,70 балла, что соответствует среднему уровню.

У 10 % по шкале «эмпатия к детям» выражен высокий уровень эмпатии к детям, им важны и интересны дети, им хочется помочь, проявить сочувствие внимание, быть для них другом, помощником. 80 % старшеклассников показали средний уровень важности детей, желания им помочь, проявить сочувствие внимание, быть для них другом, помощником. Низкий показатель имеется у 10%, для таких старшеклассников дети не важны, им не хочется помогать, проявлять сочувствие, внимание к детям, быть для них другом, помощником. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к детям» среднее значение составляет 8,40 балла, что соответствует среднему уровню.

У 80 % старшеклассников проявляется средний уровень по шкале «эмпатия к героям произведений», для этих старшеклассников важны чувства героев из фильмов и книг, они часто сопереживают героям из произведений, а у 20 % – низкий уровень, что указывает на то, что им не важны чувства героев фильмов/книг, они не могут и не хотят сопереживать им. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к героям произведений» среднее значение составляет 7,67 балла, что соответствует среднему уровню.

По шкале «эмпатия к незнакомым людям» у 20 % наблюдается высокий уровень эмпатии, который проявляется в готовности помочь, понять, сопереживать незнакомым людям, общаться с ними; средний уровень определен у 70 %, а у 10 % низкий уровень готовности помочь, понять, сопереживать незнакомым людям, общаться с ними, помогать им. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников по шкале «эмпатия к незнакомым людям» среднее значение составляет 9,23 балла, что соответствует среднему уровню.

Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что у сельских старшеклассников среднее значение общего уровня эмпатийности составляет 53,63 балла, что соответствует среднему уровню.

С помощью U-критерия Манна-Уитни выявились значимые различия показателей субшкал эмпатии у сельских и городских старшеклассников. Значимые различия обнаружены: по шкале «эмпатия к родителям» $p \leq 0,01$; по шкале «эмпатия к животным» $p \leq 0,05$; по шкале «эмпатия к пожилым людям» $p \leq 0,01$; по шкале «эмпатия к незнакомым людям» $p \leq 0,05$; об-

щий уровень эмпатийности $p \leq 0,05$. Значимых различий не обнаружено: по шкале «эмпатия к детям» и по шкале «эмпатия к героям произведений» – результаты находятся в зоне незначимости.

Таким образом, по результатам исследования оказалось, что у сельских и городских старшеклассников уровень по всем шкалам эмпатии и эмпатийности в целом соответствует среднему уровню. Однако, можно отметить, что у сельских старшеклассников уровень эмпатии к родителям, к животным, к пожилым и незнакомым людям, и в целом общий уровень эмпатии выше, чем у городских старшеклассников.

Во многих исследованиях рассматривается вопрос о связи уровня психологического благополучия молодежи с эмпатией. Так, отмечается, что развитие эмпатии способствует более высокому уровню социальной интеграции и эмоциональной устойчивости. Она помогает преодолевать трудности в отношениях и снижать уровень стресса, связанного с изоляцией от окружающих. Эмпатия напрямую влияет на личностное благополучие, помогая человеку чувствовать себя более связанным с окружающими. Способность переживать и сопереживать чужим эмоциям способствует улучшению общего психологического состояния, с большим желанием включается в социальную жизнь, более эффективно справляется с трудностями, и при этом чаще испытывает положительные эмоции [2].

В рамках нашего исследования, мы рассмотрели вопрос о связи эмпатии студентов с показателями социально-психологической адаптации.

Выборку исследования составили 60 студентов в возрасте 21–22 лет, обучающихся в вузах г. Ижевска.

В рамках исследования были использованы: опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана, Н. Эпштейна

(в адаптации Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова), «Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд» (адаптация А.К. Осницкий). Анализ данных проводился с помощью метода сравнительного анализа – U-критерий Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

На первом этапе исследования с помощью опросника «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана, Н. Эпштейна (в адаптации Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова) был определен уровень эмпатических тенденций у 60 студентов. По результатам диагностики было выявлено, что 35 % студентов имеют низкий уровень эмпатических тенденций, 35 % – средний уровень эмпатических тенденций и 30 % – высокий уровень эмпатических тенденций. Исходя из вышеуказанных результатов, и в ходе расчетов с применением формулы, оказалось, что среднее значение уровня эмпатических тенденций у студентов составил 23,33 балла, что находится на среднем уровне.

Также у студентов были определены показатели социально-психологической адаптации с помощью методики «СПА» (Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (адаптация А.К. Осницкий). В результате обработки данных, оказалось, что средние значения показателей социально-психологической адаптации находятся на среднем уровне: «Адаптация» (53,3); «Самоприятие» (60,9); «Приятие других» (54,6); «Стремление к доминированию» (54,5); «Интернальность» (58,8). Результаты средних значений находятся на уровне ниже среднем по показателю: «Эмоциональная комфортность» (41,1).

На втором этапе исследования, на основании полученных результатов нами были сформированы две группы студентов с низким и высоким уровнем эмпатических тенденций. Далее, с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлялись значимые

различия показателей социально-психологической адаптации у студентов с низким и высоким уровнем эмпатических тенденций. Значимые различия обнаружены по показателям: «Адаптация» $p \leq 0,05$, «Самоприятие» $p \leq 0,05$, «Приятие других» $p \leq 0,01$, «Эмоциональная комфортность» $p \leq 0,05$, «Стремление к доминированию» $p \leq 0,05$. Значимых различий не обнаружено по показателю «Интернальность» - результаты находятся в зоне незначимости.

Для определения связей между уровнем сформированности эмпатических тенденций и показателями социально-психологической адаптации у студентов с разной (низкой и высокой) степенью выраженности эмпатических тенденций применялся метод расчета ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования, у студентов с низким уровнем эмпатических тенденций, были обнаружены связи между уровнем сформированности эмпатических тенденций и показателями социально-психологической адаптации: «Стремление к доминированию» ($r = -0,492$, $p \leq 0,05$); «Приятие других» ($r = -0,511$, $p \leq 0,05$); «Эмоциональная комфортность» ($r = -0,469$, $p \leq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что, чем ниже у данных студентов сформированность эмпатических тенденций, тем в большей степени у них проявляется раздражение, разочарование, тревога, негативное отношение к другим людям, стремление к доминированию и чувство превосходства над другими.

Также, в ходе исследования, у студентов с высоким уровнем эмпатических тенденций, были обнаружены связи между уровнем сформированности эмпатических тенденций и показателями социально-психологической адаптации: «Приятие других» ($r = 0,587$, $p \leq 0,05$); «Самоприятие» ($r = 0,491$, $p \leq 0,05$); «Адаптация» ($r = 0,537$, $p \leq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что, чем выше у данных студентов сформированность

эмпатических тенденций, тем выше уровень социально-психологической адаптации, в большей степени у них проявляется доброжелательное отношение к другим людям, понимание и сопереживание им, а также принятие и позитивное отношение к самому себе.

У студентов с низким и высоким уровнем эмпатических тенденций обнаружены значимые различия по показателям социально-психологической адаптации: «Адаптация», «Самоприятие», «Приятие других», «Эмоциональная комфортность», «Стремление к доминированию».

У студентов с низким уровнем сформированности эмпатических тенденций показатели социально-психологической адаптации находятся на более низком уровне.

У студентов с низким уровнем эмпатических тенденций обнаружены связи между уровнем сформированности эмпатических тенденций и показателями социально-психологической адаптации. Так, выявлено, что, чем ниже сформированность эмпатических тенденций у данных студентов, тем в большей степени у них проявляется раздражение, разочарование, тревога, негативное отношение к другим людям, стремление к доминированию и чувство превосходства над другими.

У студентов с высоким уровнем эмпатических тенденций также обнаружены связи между уровнем сформированности эмпатических тенденций и показателями социально-психологической адаптации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, чем выше у данных студентов сформированность эмпатических тенденций, тем выше их уровень социально-психологической адаптации, в большей степени у них проявляется доброжелательное отношение к другим людям, понимание и сопереживание им, а также принятие и позитивное отношение к самому себе.

Практическая значимость пилотажного исследования состоит в том, что при разработке программ и проведении профилактических мероприятий со студентами, можно учитывать какие показатели социально-психологической адаптации проявляются у студентов с низким и высоким уровнем эмпатии.

Выводы по главе

В юношеском возрасте необходимо развивать эмпатию, так как в это время формируются основные ценности и установки, определяющие интенсивное личностное развитие. Развитие эмпатийности личности позволит ей проявлять большую социальную чувствительность, воспринимать окружающих в соответствии с их эмоциональным состоянием. Умение молодежи проявлять эмпатию, находить общий язык, устранять барьеры в общении с разными людьми, в целом способствует их социальной успешности. Эмпатия не только помогает человеку лучше понимать и сопереживать другим, но и способствует построению благоприятных отношений, как в личной жизни, так и в профессиональной сфере. Это способствует формированию зрелой личности, способной к глубоким, гармоничным отношениям.

В условиях современного информационного общества и активного использования интернет-коммуникаций важно помнить о значении эмпатии в виртуальном общении. Несмотря на ограничения, связанные с дистанционными взаимодействиями, эмпатия продолжает играть ключевую роль в поддержке, понимании и поддержке других людей. Эмпатия в сети, как и в реальной жизни, способствует созданию дружелюбной и толерантной атмосферы, необходимой для полноценного общения и взаимодействия.

По результатам исследования оказалось, что у сельских и городских старшеклассников уровень по всем шкалам эмпатии и эмпатийности в целом соответствует среднему уровню. Однако, можно отметить, что у сельских старшеклассников уровень эмпатии к родителям, к животным, к пожилым и незнакомым людям, и в целом общий уровень эмпатии выше, чем у городских старшеклассников.

У студентов с низким уровнем эмпатических тенденций выявлено, что, чем ниже сформированность эмпатических тенденций, тем в большей степени у них проявляется раздражение, разочарование, тревога, негативное отношение к другим людям, стремление к доминированию и чувство превосходства над другими.

У студентов с высоким уровнем эмпатических тенденций обнаружено, что, чем выше сформированность эмпатических тенденций, тем выше их уровень социально-психологической адаптации, в большей степени у них проявляется доброжелательное отношение к другим людям, понимание и сопереживание им, а также принятие и позитивное отношение к самому себе.

Теоретический и практический анализ исследований эмпатии в юношеском возрасте, показал необходимость и важность развития эмпатии у молодежи. Эмпатийная молодежь более открыта для новых идей, культурных различий и способна к пониманию других мировоззрений, что проявляется в толерантности, уважении, социальной гармонии. Также, это все способствует культурному развитию общества в целом, в котором люди ценят друг друга, готовы поддерживать и помогать в трудных ситуациях, а также активно участвуют в жизни общества.

Литература

1. Анисимова, Е.В., Крушельницкая, О.Б. Взаимосвязь способности к эмпатии и ценностно-смысловых ориентаций у школьников и студентов // Социальная психология и общество. – 2023. Том 14. – № 3. С. 64–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140305>
2. Анисимова, Е.В., Крушельницкая, О.Б. Эмпатия в межличностных отношениях обучающихся как фактор их психологической безопасности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2023. Том 12. – № 3. – С. 93–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120309>
3. Гайдаренко, С.М., Мартынова, М.А., Ковалева, А.В. Развитие эмпатии на разных возрастных этапах // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 351–354.
4. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 446 с.
5. Клименкова, Е.Н. Способность к эмпатии качество интерперсональных отношений у подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. Том 25. – № 4. – С. 59–70. DOI: [10.17759/cpp.2017250405](https://doi.org/10.17759/cpp.2017250405)
6. Клименкова, Е.Н., Холмогорова, А.Б. Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2017. Том 9. – № 3. – С. 156–163. DOI: [10.17759/psyedu.2017090316](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090316)
7. Кобызева, В.О. Особенности виртуального общения в повседневных коммуникативных практиках молодежи [Электронный ресурс] / В.О. Кобызева // Современные исследования

социальных проблем (электронный научный журнал). – 2010. – 1. – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2010/no1.html>

8. Кондаурова, О.П., Сидорова, Т.В. Эмпатия в профессиональной деятельности психолога-консультанта // Психология психических состояний: сборник материалов XVII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов (Казань, 16-17 февраля 2023г.). – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2023. – Вып. 17. – С. 181–185.

9. Марцинковская, Т.Д., Чумичева, Е.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская, Е.В. Чумичева // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015. – № 39. – С. 10. – URL: <http://psystudy.ru>

10. Москачева, М.А., Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии [Текст] / М.А. Москачева, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. 22(4). – С. 98–114.

11. Собкин, В.С., Федотова, А.В. Подросток в социальных сетях: риски и реакции [Текст] / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. –Т. 18.–№ 1. – С. 47–56.

12. Солдатова, Г.В., Зотова, Е.Ю. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации [Электронный ресурс] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова // Дети в информационном обществе. – 2011. –№ 7. – URL: http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research_7.pdf.

13. Солдатова, Г.В., Кропалева, Е.Ю. Особенности российских школьников как пользователей интернета [Электронный ресурс] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Кропалева // Дети в информационном обществе. – 2009. – № 2. – URL: <http://azbez.com/node/1056>

14. Сунько, Т.Ю. Коммуникативные умения и эмпатия студентов первого курса [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2022. Том 19. – № 2. – С. 81–89. DOI: 10.17759/bpre.2022190208
15. Суханова, М.О., Шерягина Е.В. Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста // Культурно-историческая психология. – 2019. Т. 15. – № 1. – С. 102–115. doi:10.17759/chp. 2019150111
16. Толстых, Н.Н. Современное взросление [Текст] / Н.Н. Толстых // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 7–24. doi: 10.17759/cpp.2015230402
17. Троицкая, Е.А. Взаимосвязь эмпатии и рефлексии у учащихся подросткового и юношеского возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета // Образование и педагогические науки. – 2016. – № 8 (747). – С. 116–125.
18. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
19. Холмогорова, А.Б., Клименкова, Е.Н. Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. Том 8. – № 4. – С. 127—141. DOI: 10.17759/psyedu.2016080413
20. Холмогорова, А.Б., Клименкова, Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. Том 25. – № 2. – С. 75–93. DOI: 10.17759/cpp.2017250205

ГЛАВА 6. ЭМПАТИЙНОСТЬ НА ЭТАПЕ ЗРЕЛОСТИ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ, ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1. Эмпатийность личности в системе профессионально важных качеств и стрессогены повседневной жизни

Период взрослости охватывает, как правило, самый продолжительный отрезок жизнедеятельности человека. В последние годы многие исследователи подтвердили, что одни и те же стрессовые факторы могут мобилизовать человека на более эффективную деятельность, но в то же время могут привести к полной дезорганизации его профессиональной активности. Низкая продуктивность при незначительном стрессе объясняется тем, что в этом случае адаптационные резервы организма задействованы не полностью. Снижение продуктивности при чрезмерном стрессе (переходящем в дистресс) связано с тем, что сильное эмоциональное напряжение сужает внимание человека.

Сначала в механизмах поведения происходит отсеивание менее значимых и второстепенных сигналов, что помогает сохранить эффективность деятельности. Однако дальнейшее чрезмерное сужение внимания приводит к потере важных сигналов и, как следствие, к снижению эффективности и деятельности в целом. Этот механизм влияния нервно-психического напряжения на деятельность универсален для различных стресс-состояний: фрустрации, аффекта, депрессии, эмоционального выгорания и т. п.

Поскольку фокус нашего рассмотрения обозначенного проблемного поля стрессологии затрагивает массовидные медицинские и педагогические профессии (учителя школ, преподаватели системы профобразования, воспитатели детсадов, медсестры), относящиеся к стрессогенным видам социальной активности,

эвристично, на наш взгляд, использовать концепцию профессионально важных качеств. Безусловно, что каждая профессия предъявляет к человеку ряд требований: психологических, психофизиологических, медико-биологических, социальных и др. Поэтому изучение индивидуальных особенностей личности с учетом этих требований необходимо для успешного профессионального отбора и подготовки специалистов.

Стресс на рабочем месте может возникать из-за множества факторов, таких как высокие нагрузки, конфликты с коллегами или руководством, неблагоприятные условия труда, сверхурочная работа, монотонность задач, нехватка ресурсов или поддержки, отсутствие перспектив карьерного роста и т. д. Хронический стресс на работе может привести к серьезным последствиям для здоровья сотрудника, включая повышенное кровяное давление, нарушения сна, депрессию, тревогу, головные боли, проблемы с пищеварением, снижение иммунитета и т. п. Кроме того, стресс негативно влияет на производительность и качество работы. Под его воздействием люди становятся менее сосредоточенными, забывчивыми, раздражительными, теряют мотивацию и энтузиазм. Это может приводить к ошибкам, несчастным случаям на производстве, прогулам, увольнениям ценных сотрудников. Поэтому очень важно уметь распознавать симптомы стресса на ранних стадиях и применять эффективные стратегии по его преодолению и управлению им.

Профессионально важные качества в структуре личности

Каждая профессиональная деятельность предъявляет к человеку уникальный набор требований, охватывающих, как уже ранее было сказано, различные аспекты личности: психологические, физиологические, медицинские и социальные. Поэтому тщательное изучение индивидуальных особенностей человека

с учетом этих требований является основополагающим фактором в профессиографических исследованиях.

Профессионально важные качества (ПВК) представляют собой составную часть профессионально обусловленной структуры личности, как описано в теории К.К. Платонова. Они являются неотъемлемыми компонентами психологической деятельности человека, их развитие и интеграция в ходе профессионального становления формируют систему ПВК. Этот сложный и динамичный процесс включает в себя образование функциональных и операционных действий на основе индивидуальных психологических свойств. По мере освоения и выполнения профессиональной деятельности психологические качества претерпевают постепенную профессионализацию, формируя самостоятельную подструктуру [11].

По определению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества – это индивидуальные качества субъекта деятельности, которые оказывают влияние на эффективность и успешность ее освоения. Он также относит к ПВК и способности [13]. Согласно А.В. Карпову, ПВК можно классифицировать на четыре основные группы, которые в совокупности формируют структуру профессиональной пригодности:

1. Абсолютные ПВК: свойства, необходимые для выполнения деятельности на минимально допустимом или среднем уровне.

2. Относительные ПВК: качества, определяющие возможность достижения субъектом выдающихся результатов, превосходящих нормативные показатели («ПВК мастерства»).

3. Мотивационная готовность: склонность к реализации конкретного вида деятельности. Доказано, что высокая мотивация может компенсировать недостаточный уровень развития других ПВК, но не наоборот.

4. Анти-ПВК: свойства, которые противоречат конкретному виду профессиональной деятельности [5].

Структура профессионально важных качеств не статична, а изменяется в зависимости от специфики деятельности и требований, предъявляемых к специалисту. В разных профессиях могут требоваться разные наборы ПВК, а их значимость и влияние на успешность выполнения работы может различаться.

Точное измерение и оценка ПВК имеют решающее значение для профессионального отбора и развития персонала. В настоящее время известно множество методов и инструментов для оценки ПВК, включая:

- психометрические тесты: стандартизированные тесты, предназначенные для измерения конкретных психологических способностей, таких как интеллект, внимание и пространственное мышление;

- ситуационные тесты: смоделированные ситуации, которые позволяют оценить поведенческие реакции кандидатов в условиях, приближенных к реальной рабочей среде;

- анализ работы: тщательное изучение и описание рабочей деятельности, которое выявляет требуемые ПВК и их относительную важность;

- экспертные оценки: использование мнений опытных специалистов и руководителей для определения необходимых ПВК в конкретной профессии.

Развитие и проявление профессионально важных качеств обусловлены рядом факторов, включая:

- врожденные способности и предрасположенности: некоторые люди имеют генетическую предрасположенность к определенным способностям и личностным чертам, которые могут способствовать профессиональному успеху;

– образование и обучение: приобретение знаний, навыков и опыта через формальное образование и практическое обучение играет решающую роль в развитии ПВК;

– опыт работы: практический опыт в конкретной профессии позволяет индивидуумам развивать и совершенствовать свои ПВК;

– личностные черты: особенности личности, такие как экстраверсия, сознательность и эмоциональный интеллект, могут влиять на профессионально важные качества и предрасположенность к определенным профессиям;

– мотивация: внутренняя и внешняя мотивация играет важную роль в формировании профессионально важных качеств и достижении профессионального успеха.

Профессионально важные качества имеют решающее значение для профессионального успеха, поскольку они влияют на:

– эффективность деятельности субъекта: ПВК обеспечивают основу для эффективного выполнения рабочих задач и достижения высоких результатов;

– удовлетворенность работой: соответствие ПВК требованиям профессии способствует удовлетворенности работой и профессиональной самореализации;

– профессиональное развитие: ПВК являются основой для дальнейшего профессионального развития и продвижения по карьерной лестнице;

– безопасность на рабочем месте: некоторые ПВК, такие как физическая выносливость и реакция на стресс, могут влиять на безопасность на рабочем месте и снижать риски для здоровья.

Понимание профессионально важных качеств имеет решающее значение для эффективного управления человеческими ресурсами. Эта информация используется для:

- подбора персонала: оценка ПВК кандидатов на должность позволяет организациям принимать обоснованные решения о найме и расстановке кадров;

- обучение и развитие: определение ПВК, необходимых для конкретных ролей, помогает разрабатывать целевые программы обучения и развития, которые улучшают производительность и профессиональный рост сотрудников;

- управление эффективностью: ПВК служат основой для оценки эффективности работы и предоставления обратной связи сотрудникам, что способствует повышению производительности и профессиональному развитию;

- планирование карьеры: понимание ПВК позволяет сотрудникам принимать осознанные решения о своем карьерном пути и получать образование и опыт, необходимые для достижения своих целей.

Профессионально важные качества являются многогранными и динамичными характеристиками человека, которые оказывают существенное влияние на профессиональную деятельность и успех. Изучение и понимание ПВК имеет решающее значение для профессиографических исследований, профессиональной ориентации, отбора персонала, обучения и развития, а также для эффективного управления человеческими ресурсами. В условиях современного мира, характеризующегося быстрыми технологическими изменениями и глобализацией, важность профессионально важных качеств как факторов профессиональной пригодности и успеха будет только возрастать.

В самом общем случае к профессионально важным качествам большинство исследователей относят: самоконтроль, наблюдательность, зрительно-моторная координация, взгляд, нервозность, экстраверсия, реактивность, воображение, моторная память, оперативная память, техническое мышление, пространственное воображение, внимание, эмоциональная устойчивость, принятие решений, выносливость, целеустремленность, пластичность, настойчивость и дисциплинированность.

Вопрос о развитии ПВК и формировании подсистем профессионально важных качеств является одним из основных в проблеме формирования системы деятельности. Данное исследование базируется на принципах единства сознания и деятельности, разработанных С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Б.М. Тепловым, А.В. Брушлинским и другими отечественными психологами и теоретиками. В процессе формирования системы деятельности профессионально важные качества и их системы выступают как внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Исследования В.Д. Шадрикова и его учеников показывают, что в процессе профессионализации личности формируется интегративный ансамбль качеств (симптомокомплекс). Компоненты профессионально обусловленного ансамбля постоянно меняются, а корреляции усиливаются. Однако каждая профессия имеет относительно стабильный ансамбль профессиональных качеств. В зарубежных профессиональных педагогиках они возведены в ранг важных качеств.

Набор профессионально важных для конкретной профессии качеств отражается в профессиограмме, то есть психологическом «портрете» профессии. Психологическую профессиограмму также можно определить, как комплексное, структурирован-

ное, краткое и многогранное описание вида труда для психологического изучения и дальнейшей практической деятельности. Профессиограммы содержат психологически важные особенности трудовой деятельности (в конкретных профессиях) и содержат информацию, важную для дальнейших исследований и практической работы во всех областях психологии труда.

Разработка и использование профессиограмм в процессе организации и управления трудом идет по следующим направлениям: для оптимизации труда; для организации профессионального обучения; для решения проблем комплектования и отбора работников; для повышения уровня безопасности труда; для кооперации трудовой деятельности; для нормирования и тяжести труда.

6.2. Профессиональная позиция: медицинская сестра

В результате анализа литературы профессиональная классификация «медицинских сестер» может быть представлена следующим образом [6].

Наименование профессии: медицинская сестра.

Базовые области знаний и их уровни: естественные науки (биология, физика, химия) – высокий уровень (теория); медицина – средний уровень (практическое применение знаний).

Области специализации: общественное здравоохранение, медицина.

Межличностные отношения: частые, типа «вместе».

Доминирующие интересы: общественные интересы.

Среда обитания: закрытая, мобильная.

Доминирующая деятельность:

- сестринский уход;
- наблюдение за состоянием пациента;
- терапевтические процедуры по указанию врача;

- регистрация и выписка пациентов;
- контроль за питанием и гигиеническим состоянием пациента;
- ассистирование врачам на приеме;
- гигиена отделений и палат;
- оказание квалифицированной помощи по уходу за новорожденными;
- администрирование, учет и хранение медикаментов;
- своевременное оказание медицинской помощи в экстренных ситуациях;
- по возможности оказывать психологическую помощь и поддержку пациентам;
- проведение реабилитационных и профилактических мероприятий;
- проведение санитарно-просветительской работы среди населения;
- проведение рекламных кампаний по борьбе с наркоманией, алкоголизмом и курением;
- ведение медицинской документации.

Ведущие профессионально значимые качества, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность.

Компетентность:

- хорошо развитое переключение, фокусировка и переключение внимания (способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на одном объекте на другой вид деятельности; способность концентрировать внимание на одном объекте или виде деятельности и отвлекать внимание от других объектов; способность концентрировать внимание на нескольких объектах одновременно или на нескольких видах деятельности параллельно. (способность концентрировать внимание на одном объекте или виде деятельности одновременно);

- высокий уровень аналитического мышления;
- чувствительность к визуальным, слуховым и тактильным ощущениям;
- способность быстро реагировать на ситуации;
- способность переносить напряженную физическую работу;
- способность работать в стрессовых ситуациях (например, ночная работа, военная сфера);
- навыки самоменеджмента;
- ловкость рук; способность выполнять различные лечебные процедуры;
- наблюдательность и память.

Личностные качества, интересы и склонности:

- терпение и выносливость;
- дружелюбие;
- чувство ответственности;
- аккуратность;
- находчивость;
- тактичность;
- внимательность;
- совестливость;
- общительность;
- эмоциональное спокойствие.

ПНК – качества, нежелательные в профессии, мешающие эффективности профессиональной деятельности:

- уныние;
- безответственность;
- невнимательность;
- эгоизм;
- жестокость;
- эмоциональная нестабильность;

- нетерпимость;
- рассеянность.

Профессия медсестры предъявляет значительные требования к психофизиологическим характеристикам человека и его общему психическому функционированию. Требования к личностным качествам касаются в основном аффективно-эмоциональной сферы и сферы общения.

И в заключение следует отметить, что для медицинских сестер «эмпатия» не является ни профессионально важным, ни личностным качеством (ее нет в профессиональной программе подготовки и в должностных инструкциях).

Стрессоры в деятельности медсестер

«Люди, работающие в учреждениях здравоохранения, часто подвергаются значительному личностному стрессу. Наиболее важной характеристикой работников здравоохранения является отрицание ими проблем личного здоровья» (King M., 1992).

Можно выделить следующие группы стрессоров, характерных для медперсонала.

1. Стрессоры, обусловленные условиями работы медсестер: постоянный эмоциональный контакт с большим количеством людей, нуждающихся в помощи, постоянный контакт со смертью (реальной, потенциальной и иллюзорной), материальные трудности, монотонная работа, отсутствие стимулов для качественной работы, недостижимый опыт и навыки, перегрузка, сменная работа.

2. Вызванные личными причинами: страх перед руководством, недостаток психологических знаний, знаний о самоме-

неджменте, неправильный выбор профессии, «выгорание» на работе, большая ответственность за результаты работы, когнитивный диссонанс.

3. Причины, вызванные администрацией: аттестация, сертификация, внешнее управление работой, конфликт с администрацией, критика со стороны администрации.

4. Вызванные общением медика с пациентами, их родственниками и студентами.

5. Обусловленные общением с коллегами: одиночество из-за изоляции, «отвергнутое» положение в коллективе, психологическая несовместимость, необъяснимая неприязнь, критика со стороны коллег.

Помимо вышеперечисленных, в деятельности медицинских сестер нередко встречаются следующие стрессоры:

- невозможность помочь пациенту, беспомощность перед лицом болезни;
- отсутствие лекарств и сменной одежды;
- переутомление (работа более полного рабочего дня), сменная работа;
- неудовлетворенность вознаграждением за труд;
- неудовлетворенность моральной оценкой труда;
- неудовлетворенность бытовыми условиями на работе;
- конфликты в коллективе;
- неточность врачей;
- завышенные требования;
- отсутствие возможности полноценного отдыха после работы или во время отпуска [2].

6.3. Профессиональная позиция: педагог (учитель, воспитатель)

Ведущий отечественный педагогический психолог А.К. Маркова в своей концептуальной схеме выделяет и детализирует десять групп педагогических умений. Рассмотрим содержание и значение педагогических умений, выделенных в этой системе, используя некоторые сокращения.

Первая группа педагогических умений включает в себя:

- умение выявить проблему в образовательной ситуации и сформулировать ее в виде образовательной задачи;
- способность при формулировании педагогической задачи ориентироваться на ученика как активного и развивающегося соучастника образовательного процесса;
- способность изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; способность определять педагогическую задачу; способность принимать оптимальные педагогические решения в неопределенных ситуациях;
- способность предвидеть как ближайшие, так и отдаленные последствия решения педагогических задач, например.

Вторая группа педагогических умений включает:

- умение работать с содержанием материала; умение педагогически грамотно интерпретировать различные виды информации;
- формирование у учащихся общеучебных и социальных навыков и компетенций, осуществление междисциплинарного взаимодействия;
- умение изучать индивидуальное психическое функционирование, учебный и образовательный статус ученика; умение изучать реальные учебные способности ученика; умение предвидеть и учитывать типичные трудности ученика;

- умение исходить из мотивации самого ученика при планировании и организации образовательного процесса;

- умение выбирать и применять сочетание методов и форм обучения и воспитания с учетом использования сил и времени учеников и учителя.

Третья группа педагогических умений:

- умение использовать психолого-педагогические знания и быть в курсе современного состояния психологии и педагогики;

- умение соотносить трудности учеников с недостатками их работы;

- умение планировать, например, развитие собственной педагогической деятельности.

Четвертая группа умений – это искусство постановки широкого круга коммуникативных задач, важнейшими из которых являются создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа навыков включает в себя техники достижения высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понимать позицию другого человека в общении, проявлять интерес к его личности и ориентироваться на развитие личности ученика;

- умение интерпретировать и «читать» внутреннее состояние другого по нюансам поведения (эмпатийность), владение невербальными средствами общения (мимика, жесты);

- умение принимать точку зрения ученика (ставить себя на место партнёра);

- умение создавать доверительную обстановку, терпимость к уникальности других;

- владение средствами усиления и укрепления влияния (риторические приемы);

- приоритет организационного влияния над оценочным, особенно дисциплинарным;

- преобладание демократического стиля преподавания;

- умение относиться к некоторым аспектам учебных ситуаций с юмором.

Шестая группа ПВК. К ним относятся, прежде всего:

- способность занимать стабильную профессиональную позицию учителя, понимающего важность своей профессии;

- способность осознавать и развивать свою педагогическую компетентность;

- способность управлять эмоциональными состояниями и иметь конструктивный, а не деструктивный характер;

- способность видеть себя и потенциал своих учеников в положительном свете и способствовать укреплению позитивной Я-концепции.

Седьмая группа навыков включает в себя:

- умение реализовывать перспективы профессионального развития;

- умение определять индивидуальные черты стиля деятельности и поведения;

- умение наилучшим образом использовать врожденные сильные стороны личности;

- навыки усиления своих сильных сторон.

Восьмая группа навыков включает в себя:

- умение определять характеристики знаний учеников в начале и конце учебного года;

- определение индивидуальных показателей обучения;

- умение развивать самообразование и готовность к обучению на протяжении всей жизни.

Девятая группа навыков:

- оценка учителем состояния образованности и воспитанности ученика;
- умение распознать соответствие нравственных норм и убеждений ученика его поведению;
- умение видеть личность ученика в целом, т. е. во взаимосвязи между тем, что ученик думает и как он себя ведет;
- умение создавать условия, стимулирующие неразвитые позитивные черты личности.

Десятый класс навыков необходим учителям для оценки своей работы в целом:

- умение видеть причинно-следственные связи между задачами, целями, методами, средствами, условиями и результатами;
- способность перейти от оценки отдельных педагогических навыков к оценке деятельности и профессионализма учителя [9].

Как видно из представленной классификации, эмпатия в прямой или косвенной форме проявляется практически во всех группах профессиональных педагогических умений, особенно во второй, четвертой, пятой и девятой.

Стрессоры в деятельности педагога

Типичность стресса для педагогической деятельности была описана К.Х. Лэй и др. (1989), поскольку она насыщена такими стрессорами, как социальная оценка, физическая опасность, неопределенность и повседневность. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны; I. Dunham выделяет в основном фрустрацию, тревогу, усталость и выгорание (1966, р. 87–92); зарубежные авторы, такие как E. Paykel (1974)

и I. Dunham (1966) относят к следующим особенностям учительского труда:

- восприятие и понимание различных видов одновременной коммуникации;
- меняющиеся микросоциальные ситуации;
- взаимодействие с различными социальными группами (ученики, родители, студенты);
- ролевая неопределенность (высокие ожидания от социальных ролей);
- поведение и установки детей [14; 16; 18].

Из отечественных авторов Р.А. Макаревич, список стрессовых реакций учителя включает до 14 различных симптомов [10].

По мнению В.И. Журавлева, все виды эмоциональных переживаний учителей, вызванных стрессорами, можно классифицировать как стрессовые состояния. Ниже приводится его классификация основных проявлений стресса в работе учителя. Используя условный, агрегированный подход, он разделил стрессовые состояния учителей на три группы

Группа 1. Психические стрессовые состояния:

- самовыражение гнева через слова и действия;
- депрессивные состояния;
- негативные чувства;
- злость на учеников;
- претензии к коллегам и руководству;
- напряженность деятельности;
- когнитивная ригидность (трудности в перестройке восприятия и представлений в изменившихся условиях);
- страх (переживание угрозы нормальной жизнедеятельности и профессиональной самореализации учителя);
- тревога;
- стыд;
- фрустрация (переживание неудачи).

Группа 2. Морально-психологические стрессовые состояния:

- злость на партнеров по образовательной деятельности – учеников и их родителей;
- отвращение к коллегам, проявляющееся в поведении и отношении;
- чувство незащищенности на работе или по месту жительства;
- ощущение социальной нестабильности;
- потеря интереса к работе.

Группа 3. Стрессовые состояния, граничащие с патологией:

- одержимость физическим насилием по отношению к виновнику стресса;
- суицидальные навязчивые идеи;
- болезни, нарушающие трудоспособность;
- депривация сна;
- усталость, парализующая способность противостоять ситуации;
- гнев с потерей самоконтроля.

Каждая группа может быть разделена на подгруппы по различным основаниям, включая глубину, продолжительность и тяжесть психофизиологического шока [3].

Оба рассмотренные в данном исследовании вида профессиональной деятельности имеют высокий риск развития стрессовых состояний.

Выводы по разделу

1. Преобразующие эффекты социальной и профессиональной адаптации в стрессовых ситуациях деятельности могут быть направлены как вовне, так и на перестройку личностных структур.

2. Деятельность педагогического работника и медицинская среда определяются большим спектром различных стрессовых субстанций (социальной и физической природы). В системе устойчивости к психическому стрессу эмпатия личности играет разнонаправленное влияние и может способствовать или препятствовать возникновению профессионального стресса, а может выступать как индифферентное свойство.

3. Ведущие психологи труда включают эмпатию личности работников образования в систему профессионально важных качеств педагогов (в соответствии с концепцией ПВК).

4. Исследователи психологии профессиональной деятельности медицинских работников среднего звена (медсестер) исключают эмпатию, как психологическое (профессионально важное или личностно способствующее трудовой деятельности) качество из структуры компонентов ПВК и не выделяют ее в качестве значимого влияния на продуктивность трудовой деятельности.

6.4. Определение особенностей эмпатийности и ее взаимосвязи с уровнем подверженности стрессу и копинг- стратегиями педагогов и медицинских сестёр

Организация эмпирического исследования особенностей эмпатийности и ее взаимосвязи со стресс показателями и стилями совладания педагогов и медицинских сестёр

Как было выше сказано, стресс является неизбежной частью профессиональной деятельности медицинских работников и педагогов, чья работа связана с постоянным взаимодействием с людьми и высоким уровнем ответственности. Данное исследование эмпирического характера посвящено изучению взаимосвязи стресса, эмпатии и стратегий преодолевающего поведения у представителей этих профессий.

Методология исследования.

Исследование проводилось с участием 150 респондентов: 100 педагогических работников из дошкольных и общеобразовательных учреждений и 50 медицинских сестер из муниципальных лечебных заведений. Исследование включало три этапа.

На первом этапе респонденты проходили тестирование с использованием следующих методик:

- опросник Спилбергера-Ханина для определения уровня личностной тревожности (как ведущего стресс-индикатора);
- тест Д. Амирхана для диагностики стратегий совладания со стрессом;
- методика А. Меграбиана и Н. Эпштейна для определения степени выраженности эмпатических тенденций.

Второй этап: анализ и интерпретация результатов.

Полученные результаты были подвергнуты комплексному анализу с применением методов математической статистики. Были выявлены различия в изучаемых показателях между группами медицинских сестер и работников педагогического труда, а также установлены взаимосвязи между эмпатией, тревожностью и стилями совладания со стрессом.

Третий этап включал в себя: формулирование выводов и разработку практических рекомендаций.

Таблица 1

**Различия в показателях личностной тревожности между
группами педагогических работников
и медицинских сестер**

Личностная тревожность	Среднее значение показателей		Критерий достоверно- сти U – Манна- Уитни
	Педагоги	Медицинские сёстры	Уровень значимости различий
Показатели вы- раженности личностной тревожности	45,6	46,5	$p > 0,05$

Результаты исследования личностной тревожности, как ведущего стресс-индикатора, в группах педагогов и медицинских работников среднего звена. Средние показатели личностной тревожности у педагогических работников и медицинских сестер оказались практически одинаковыми: 45,6 и 46,5 соответственно (Таблица 1). Статистический критерий U-Манна-Уитни показал отсутствие достоверных различий ($p > 0,05$).

Однако при изучении эмпатических тенденций были выявлены существенные различия между группами. Среднее значение показателей у педагогических работников составило 26,2, в то время как у медицинских сестер этот показатель был значительно ниже – 20,7 (Таблица 2). Критерий U-Манна-Уитни показал статистически достоверное различие ($p < 0,05$).

Таблица 2

Различия в показателях сформированности эмпатических тенденций между группами педагогических работников и медицинских сестер

Эмпатийные тенденции	Среднее значение показателей		Критерий достоверности U – Манна-Уитни
	Педагоги	Медицинские сестры	Уровень значимости
Показатели выраженности эмпатийных тенденций	26,2	20,7	$p \leq 0,05$

Отсутствие различий между двумя группами в уровне личностной тревожности может свидетельствовать о том, что педагогические работники и медицинские сестры сталкиваются со схожими по силе и интенсивности стрессогенными факторами в своей деятельности и личной жизни.

Что касается эмпатии, то более высокие показатели у педагогических работников могут быть обусловлены спецификой их профессии. Педагоги постоянно взаимодействуют с детьми или их родителями, что требует высокой степени сочувствия и понимания их эмоционального состояния. Медицинские сестры, хотя и работают с пациентами, зачастую вынуждены сдерживать свои эмоции, чтобы сохранять хладнокровие в стрессовых ситуациях. Профессия педагогического работника и медицинской сестры требует высокого уровня стрессоустойчивости. Стресс может привести к выгоранию, снижению производительности и проблемам со здоровьем. Эмпатия является важ-

ным элементом в профессиональной деятельности как педагогов, так и медицинских сестер, но именно для работников сферы образования она является ключевым и обязательным качеством. Она позволяет установить доверительные отношения с подопечными и эффективно оказывать педагогически важное влияние.

Профессиональный отбор в педагогику и медицину может сказываться на уровне эмпатии кандидатов. Лица с более выраженными эмпатическими тенденциями, как правило, более успешны в педагогической профессии.

Различия в уровне эмпатии могут иметь последствия для качества предоставляемых услуг. Более высокие показатели эмпатии у педагогов могут способствовать созданию положительной и поддерживающей среды для обучения, а более низкие показатели у медицинских сестер – потенциально повышать качество исполнения предписаний специалистов более высокой квалификации (врачей) при уходе за пациентами.

Результаты исследования показывают отсутствие достоверных различий в личностной тревожности между педагогическими работниками и медицинскими сестрами. Однако педагогические работники демонстрируют более выраженные эмпатические тенденции, что может быть связано со спецификой их профессии. Фактор профессионального отбора может также играть роль в формировании эмпатии у представителей этих профессий.

Диагностика копинг-стратегий в группах медицинских сестер и педагогов (показатели и их сравнительный анализ)

С помощью методики «Показатели копинг-стратегий» Д. Амирхана на определение копинг-стилей, используемых медсестрами и педагогами, выявлена специфика их представленности у представителей исследуемых групп (Таблица 3).

В таблице 3 представлены результаты сравнительного исследования копинг-стратегий с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Преобладание проблемно-решающего типа в копинг-системе группы учителей по сравнению с медсестрами можно объяснить тем, что работники системы образования вынуждены сами брать на себя ответственность за решение проблемных профессиональных ситуаций (вызовов). Медсестры (женский пол), напротив, чаще играют «техническую» (сервисную) роль во взаимодействии с пациентами, оставляя необходимость принятия решений более компетентным специалистам – врачам.

Таблица 3

Различия в показателях сформированности стилей совладания со стрессом у педагогических работников и медицинских сестер

Показатели выраженности стилей совладания	Среднее значение показателей		Критерий достоверности U – Манна-Уитни
	Педагоги	Медицинские сёстры	Уровень значимости
Разрешение проблем	30,5	25,2	$p \leq 0,05$

Поиск социальной поддержки	26,4	20,8	$p \leq 0,05$
Избегание	18,8	20,1	$p > 0,05$

Специфика преимущественного использования стиля, направленного на поиск социальной поддержки, педагогическими работниками по сравнению с медсестрами заключается в том, что насыщение коммуникативного аспекта деятельности педагогических работников, установление социальных связей и противодействие трудным жизненным ситуациям (стрессорам) можно объяснить необходимостью опираться на него как на внешний ресурс, тем более, что труд педагога строится по законам общения, а не деятельности.

Отсутствие достоверных различий между группами обследованных респондентов по частоте применения стиля, выражающегося в уходе от стрессовых ситуаций (избегании их), свидетельствует о сходной степени опоры на этот копинг-ресурс, возможно, для временного «выигрыша» – накопления сил и продумывания путей решения проблемы (как механизм).

Определение взаимосвязи эмпатических тенденций с показателями тревожности (стресс-индикатор) и стилями совладания у медицинских сестер и педагогических работников

На заключительном этапе обработки первичных результатов была проведена эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы исследования о взаимосвязи эмпатии с показателями стресса (степенью устойчивости к психическому стрессу) и копинг-стратегиями совладающего поведения личности.

Таблица 4

**Коэффициенты корреляции эмпатийности с личностной
тревожностью в группе медицинских сестёр
и педагогических работников**

Группы работников	Личностная тревожность	Значимость взаимосвязи
Эмпатийность педагогов	0,512	высокая
Эмпатийность медицинских сестёр	0,118	незначима

Для определения связей между характеристиками в группах медсестер и учителей использовались ранговые корреляции Спирмена. Коэффициенты корреляции представлены в таблицах 4 и 5.

Таблица 5

**Коэффициенты корреляции эмпатийности
с копинг-стратегиями в группе педагогических
работников и медицинских сестёр**

Копинг-стратегии	Эмпатийность педагогов		Эмпатийность медицинских сестёр	
	коэфф. корреляции	сила связи	коэфф. корреляции	сила связи
Разрешение проблем	0,483	высокая	0,188	нет связи
Поиск социальной поддержки	0,411	высокая	0,220	низкая
Избегание	0,173	нет связи	0,387	средняя

Как видно из результатов, представленных в таблице 4, коэффициенты корреляции, отражающие выраженность зависимости между эмпатией и личностной тревожностью, показывают существенную обратно пропорциональную связь между этими психологическими характеристиками в группе работников образования и отсутствие значимости коэффициента корреляции между аналогичными показателями в группе медицинских сестер. Иными словами, можно говорить о том, что эмпатия педагогов входит в арсенал их внутриличностных ресурсов обеспечения стрессоустойчивости (чем больше развита эмпатия, тем выше степень стрессоустойчивости личности), но в то же время способность к эмпатии не является стресспревентивным фактором для медицинских сестер.

Результаты, представленные в таблице 5, показывают, что в структуре стилей поведения в стрессовых ситуациях, связанных с эмпатией, в группе преподавателей преобладают стиль решения проблем (сильная прямая связь с эмпатией) и поиск социальной поддержки (средняя представленность индекса прямой связи между показателями стресса и эмпатийной компетентностью).

Иными словами, с ростом эмпатии увеличивается вероятность конструктивного решения педагогических проблемных ситуаций (поиска оптимальных методов) за счет лучшего понимания внутреннего мира объекта образовательной (воспитывающей) деятельности. Наряду с усилением эмпатии обращение за советом и помощью к более опытным коллегам также увеличивает выбор стратегии поиска социальной поддержки в трудных педагогических ситуациях и способствует повышению степени устойчивости к стрессовым событиям в образовательной деятельности.

Для медицинских сестер характерна только прямая связь между эмпатией и стратегиями избегания. Других корреляций между исследуемыми показателями не обнаружено. Иными словами, по мере роста эмпатии медицинские работники среднего возраста чаще обращаются к непродуктивному стилю решения стрессовых профессиональных ситуаций, то есть избеганию решения проблем. Все остальные варианты сравнения копинг-стиля и эмпатии не показали корреляции. С нашей точки зрения, это может быть связано со спецификой работы медперсонала. Напрямую эмпатия не является профессионально важным качеством, повышающим производительность труда медицинских работников среднего звена. Поэтому по мере развития способности к эмпатии создается механизм делегирования ответственности за решение проблем со здоровьем пациентов (то есть выбор стратегии лечения) более высокообразованным коллегам-профессионалам (врачам).

Выводы по главе

На сегодняшний день профессии учителя и медсестры являются трудовой деятельностью с высоким потенциалом подверженности эмоциональному стрессу. Несмотря на многочисленные работы и исследования, посвященные этой теме, универсальных способов защиты от стресса и стрессовых ситуаций не существует. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности, профилактика стресс-индуцирующих воздействий и коррекция хронического стресса и стрессоподобных состояний – задачи психологических служб организаций, которые могут значительно улучшить психологический микроклимат образовательных и медицинских учреждений и оказать положительное влияние на «целевые» показатели образования (преподавание) и здоровья (пациенты клиники).

Основные выводы по результатам исследования.

1. Проанализировав психологические концепции ведущих ученых в области стресса, можно констатировать наличие противоречивых позиций. Так, многие ученые, например Р. Лазарус, С. Фолкман, определяют эмпатию как личностный ресурс противодействия стрессорам жизнедеятельности, в то время как исследователи стрессового состояния «профессионального выгорания», такие как Х. Дж. Фрайденберг и К. Маслач, определили эмпатическую способность как свойство играющее неконструктивную роль в процессе формирования и профилактики стрессовых состояний у представителей помогающих профессий.

2. Применение концепции профессионально важных качеств (ПВК) ведущих психологов (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Е.П. Ильин) позволило констатировать, что эмпатия выступает в качестве профессионально важного личностного качества для представителей педагогической сферы деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). Показано, что она парциально входит в систему ПВК у среднего медицинского персонала (В.А. Бодров, В.Н. Левина, Н.П. Фетискин), но полностью исключена из системы ПВК у младшего медицинского персонала (В.А. Бодров, В.Н. Левина, Н.П. Фетискин).

3. Как показывают проведенные исследования, с одной стороны, высокий уровень эмпатии личности, являющейся профессионально важным качеством в структуре стрессоустойчивости работников образования, снижает риск возникновения стресса, и в то же время, у медицинских сестер развитие эмпатической компетентности определяет выбор неконструктивных стратегий (избегающие стили совладания, стратегии избегания решения проблем) увеличивая, тем самым, степень их подверженности стрессу (снижение способности противостоять профессиональным стрессорам).

4. Безусловно, лучшим способом борьбы со стрессом является его профилактика. Как только симптомы профессионального выгорания начинают проявляться, профилактическая работа является лучшим методом предотвратить развитие у представителей социально-типичных профессий стрессовых состояний, так как остановить этот процесс очень сложно. К основным профилактическим мерам следует отнести психологическую подготовку педагогов, развитие навыков и компетенций выбора продуктивных мер по снятию стресса, проведение мероприятий по саморегуляции и формированию навыков стрессоустойчивости. При выборе техник и методов совладания со стрессом важно учитывать степень эмпатии личности и отдавать предпочтение мерам преодоления стресса, соответствующим диагностированной проблеме.

Одним из важнейших факторов совладания со стрессовыми факторами является просоциальная позиция и своевременная внешняя поддержка. Своевременная профессиональная поддержка со стороны опытных коллег может значительно снизить уровень стресса и выраженность стрессоподобных симптомов. Прежде всего, такая поддержка может исходить от преподавателя-методиста, завуча (если речь идет об учебном заведении), заведующего отделением или старшей медсестры (если речь идет о сестринском деле).

Там, где учителя и медсестры уже находятся в состоянии стресса, психологические службы должны использовать все доступные средства, чтобы справиться с негативными последствиями экстремальных условий и повысить потенциальные навыки преодоления стресса у представителей педагогического и медицинского персонала. Для повышения стрессоустойчивости представителей педагогического коллектива было

бы весьма целесообразно использовать методики, способствующие развитию эмпатических тенденций личности в системе психологического сопровождения, наряду с другими средствами повышения копинг-ресурсов, доказавшими свою эффективность.

Для повышения способности медицинских сестер противостоять профессиональному стрессу работникам психологической службы здравоохранения следует опираться на развитие трудовых действий (компетенций) и личностных детерминант стрессоустойчивости, не связанных напрямую с эмпатическими компетенциями личности.

Литература

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Ин-т психологии РАН, 1995. – 136 с.
2. Винокур, В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников и его предупреждение // Медицинское обозрение. – № 11. – 2004. – С. 28.
3. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995. – 184 с.
4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Издательство «Питер», 2001.
5. Карпов, А.В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. – Тверь, 2006.
6. Липей, Н.В. Стресс в профессиональной деятельности медицинской сестры. – Черемховск, 2011.
7. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – Л., 1970. – С. 178–208.

8. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / [Пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб.: Речь, 2000.

9. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

10. Макаревич, Р.А. Влияние психической напряженности на процесс общения учителя с учащимися // Психология учителя. Тезисы докладов к VII Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – М., 1989.

11. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – С. 134.

12. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

13. Шадриков, В.Д. Психологическая деятельность и способности человека. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

14. Dunham, I. Stress in teaching. L and Syd.: Croom Helm. 1966.

15. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422.

16. Lay, C.H., Edwards, J.M., Parker, James D.A., Endler, N.S. An assessment of appraisal, anxiety, coping and procrastination during an examination period // Eur.J.Pers.1989. #3.

17. Freudenberger, H.J. Staff burn-out // Journal of social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165. – Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/pdf>

18. Paykel, E.S. Recent life events and clinical depression // Life stress and illness / E.K.Erie Gunderson, R.H.Rahe. Springfield, ill., 1974.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной монографии мы рассмотрели понятие эмпатии в зарубежной и отечественной психологии. В современной психологии категория «эмпатии» занимает особое место. С одной стороны – она является важнейшим условием для эффективного терапевтического взаимодействия, а с другой, – полноправным психологическим понятием, ставшим особенно популярным в 21 веке. К сожалению, данное понятие не имеет пока однозначной, ясной и четкой дефиниции и, несмотря на многовековую историю своего развития, – остается для исследователей загадочной и неразгаданной тайной. Одна из первых научных работ в сфере психологии принадлежит представителю феноменологической психологии Эдит Штайн (1891–1942). Традиционно для немецкой философии и психологии вместо понятия «эмпатия» в ее работе использован термин «вчувствование» (*Einfühlung*).

Сегодня в современных отечественных и зарубежных словарях и справочниках по психологии часто отсутствует понятие эмпатии и ее определение. Так в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова и В.П. Зинченко, являющимся одним из самых авторитетных справочных пособий в области психологии в России, - ни в первом, ни во втором издании данное понятие отсутствует. Такая же картина существует и в англо- и немецкоязычных справочниках и словарях.

Т.П. Гаврилова была одной из первых в отечественной психологии, кто начал глубоко изучать данный феномен. На основе своих исследований она защитила кандидатскую диссертацию и внесла весомый вклад во «внедрение» понятия эмпатии в терминологию российской психологии (Гаврилова, 1977).

В психологии существует множество подходов к эмпатии в зависимости от понимания ее формы и содержания. В этих подходах подчеркивается, что каждый человек уже с момента рождения обладает в той или иной мере способностью к эмпатии, в силу того, что являясь социальным существом по своей природе, человек ориентирован на взаимодействие с другими людьми и, без эмпатии ему будет сложно устанавливать контакты с другими людьми. В то же время способность к эмпатии в процессе жизни человека постоянно совершенствуется, так как он вынужден взаимодействовать с широким кругом людей, а не только со своим ближайшим окружением.

Рассматривая определения эмпатии, можно заметить, что на протяжении многих лет выделялись лишь ее различные компоненты. Концепции, объясняющие эмпатию, длительное время включали в себя только когнитивный и аффективный компоненты (Hogan, 1969). Ж. Пиаже (1965) говорил о когнитивной составляющей эмпатии, отмечая, что высокая эгоцентричность мышления в дошкольном возрасте препятствует пониманию эмоций и чувств других людей. Pool (2005) и Hoffman (1989) утверждали, что дети рождаются с определенной способностью к эмпатии и эта способность совершенствуется по мере взросления ребенка.

Изучив понятие «эмпатия», мы рассмотрели развитие эмпатии в онтогенезе человека. Мы проанализировали модель развития эмпатии Hoffman (2000), в которой представлены пять стадий ее развития: от ранних признаков эмпатии у младенцев до истинной эмпатии, которая продолжает развиваться до взрослой жизни. Первые значимые проявления эмпатии наблюдаются уже у младенцев, до возраста 6 месяцев младенцы плачут, когда слышат плач другого ребенка. В конце первого года жизни,

на стадии эгоцентрического эмпатического переживания, младенцы всегда реагируют на страдания других, но менее интенсивно. Они путают свои страдания с переживаниями других, но начинают использовать некоторые формы поведения, которые успокаивают их собственную боль.

Эмоциональная децентрация, развивающаяся с возрастом, обеспечивает ребенку возможность отстраниться от собственных переживаний и откликаться на эмоциональное состояние другого и, тем самым, способствует зарождению эмпатических переживаний. Эмпатия зарождается и активно совершенствуется в возрасте 4–7 лет, обеспечивая способность детей дошкольного возраста к осознанной эмоциональной идентификации с другими.

В работе рассмотрены возрастные и содержательные характеристики показателей эмпатии детей в возрасте 4, 5 и 6 лет. Дети 4 лет показали исключительную эгоцентрическую направленность в общении, им свойственна концентрация на личных переживаниях и потребностях. В 5 лет фиксируются первые попытки детей учитывать интересы и желания других. Содержания личных потребностей начинает включать понятия «дружба» и «взаимоотношения с друзьями». Дети ориентируются в желаниях друга-сверстника, выражают сочувствие к нему, стремятся информировать взрослого о случаях, когда «я пожалел», «я успокоил», «я помог». Принятие и активное использование норм общества в регуляции своего поведения, появление чувства долга приводит к 7 годам к снижению ориентации на помощь взрослого в эмоционально напряженных ситуациях. Дети знают и начинают использовать широкий спектр приемлемых вариантов выхода из эмоционально напряженных ситуаций, которые не приведут к ссоре («волшебные слова», юмор и т. п.). Они спо-

собны самостоятельно реализовывать отработанные ранее алгоритмы оказания поддержки и содействия находящемуся в затруднительной ситуации сверстнику.

Мы обратили внимание на то, что в работах М. Berlibayeva, G. Abitova, R. Bekmagambetova, S. Nurzhanova (2024) показано, что эмпатия развивается в сюжетно-ролевой игре, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Игра воспитывает у детей заботу о других, бережное отношение к природе, способность адекватно эмоционально воспринимать происходящее. Также на развитие эмпатии ребенка до школы оказывает семья и образовательная среда детского сада.

В монографии выделены особенности эмпатии детей в младшем школьном возрасте. К началу этого периода ребенок четко понимает, что чувства и взгляды других людей могут отличаться от его собственных. Это повышает его восприимчивость к эмоциональным проявлениям окружающих. Развитие языковых навыков позволяет детям извлекать смысл из символических сигналов. В результате младший школьник способен сопереживать широкому спектру сложных эмоций, включая разочарование, обиду, отчаяние, даже тогда, когда человек, находящийся в бедственном положении, физически не присутствует рядом. На протяжении младшего школьного возраста развивается способность личности сопереживать целой группе или категории людей (например, не имеющих семьи). Эмпирические исследования подтвердили идеи М. Хоффмана, что сдвиг в развитии эмпатического понимания у детей 8–12 лет отчасти обусловлен повышением их компетентности в понимании своих переживаний, себя как отдельной личности и когнитивными достижениями, в частности ростом антиципационных возможностей. Л.С. Выготский и представители его школы

подчеркивали, что именно в 7 лет ребенок готов осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях и обобщать их, что начинает опосредовать его поведение.

В младшем школьном возрасте на развитие эмпатии оказывают влияние не только родители, но и педагоги. Развитие эмпатии у подростка также имеет свои особенности:

- в этом возрасте эмоциональное развитие подростка характеризуется усилением эмоциональности и повышением уровня возбудимости, что в свою очередь, оказывает прямое влияние на развитие эмпатии и особенности ее проявления;

- исследования, посвящённые эмпатии подростков, демонстрируют тесную связь между эмпатией и нравственным поведением. Усвоенные в раннем возрасте нравственные нормы влияют на действия и суждения молодых людей;

- эмпатия в подростковом возрасте непостоянна и противоречива, но при этом очень восприимчива;

- эмпатия, как психологическое качество личности, проявляется ярче в период полового созревания и затем становится стимулом для просоциального поведения и альтруизма человека;

- подросткам с разным уровнем эмпатии свойственны определённые личностные характеристики: так высокий уровень эмоционального и социального интеллекта улучшает самочувствие, позитивное взаимодействие и адаптивное просоциальное поведение. Эмоциональный интеллект подростка отрицательно связан с буллингом, и подростки-агрессоры обычно испытывают трудности в управлении своими и чужими эмоциями.

Рассматривая юношеский возраст, можно отметить, что этот возраст является критическим периодом для развития эмпатии, так как в это время активно формируются нравственные ценности, взгляды на жизнь и отношения с окружающими. Так,

в старших классах эмпатия выступает источником нравственного развития школьника. В это время сильно проявляется связь эмпатийности и гуманности характера поведения ученика.

Чем больше развита эмпатия у представителей юношеского возраста, тем выше у них уровень осмысленности жизни и значимость альтруистической ценности принятия других. Важно отметить и то, что субъектная позиция подростка играет важную роль в формировании эмпатии.

В работе представлен анализ особенностей развития эмпатии в период взрослости. Фокус был направлен на изучение эмпатии, как профессионально важного качества личности, которое в различных условиях имеет положительное или отрицательное влияние на стрессоустойчивость личности в профессиональной деятельности.

Проанализировав психологические концепции ведущих ученых в области стресса, можно констатировать наличие противоречивых позиций. Так многие ученые, например, Р. Лазарус, С. Фолкман определяют эмпатию как личностный ресурс противодействия стрессорам жизнедеятельности, в то время как Х. Дж. Фрайденберг и К. Маслач - исследователи феномена профессионального выгорания, определили эмпатическую способность как свойство играющее неконструктивную роль в процессе формирования и профилактики стрессовых состояний у представителей помогающих профессий.

Применение концепции профессионально важных качеств (ПВК) ведущих психологов (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Е.П. Ильин) позволило констатировать, что эмпатия выступает в качестве профессионально важного личностного качества для представителей педагогической сферы деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). Показано, что она парциально входит

в систему ПВК у среднего медицинского персонала (В.А. Бодров, В.Н. Левина, Н.П. Фетискин), но полностью исключена из системы ПВК у младшего медицинского персонала (В.А. Бодров, В.Н. Левина, Н.П. Фетискин).

Как показывают приведенные в данной работе исследования, с одной стороны, высокий уровень эмпатии личности, являющейся профессионально важным качеством в структуре стрессоустойчивости работников образования, – снижает риск возникновения стресса, а с другой стороны, – у медицинских сестер развитие эмпатической компетентности определяет выбор неконструктивных стратегий (избегающие стили совладания, стратегии избегания решения проблем) увеличивая, тем самым, степень их подверженности стрессу (снижение способности противостоять профессиональным стрессорам). Безусловно, лучшим способом борьбы со стрессом является его профилактика.

Таким образом, в монографии представлен анализ теоретических и эмпирических исследований, посвященных пониманию «эмпатии» в зарубежных и отечественных исследованиях, а также особенности развития эмпатии на протяжении всей жизни человека. В каждом возрастном периоде существуют свои особенности развития эмпатии, определяющие ее специфику в картине личности.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФЕНОМЕН ЭМПАТИИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	5
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	45
2.1. Особенности эмпатии детей дошкольного возраста	45
2.2. Условия развития эмпатии в дошкольном возрасте	55
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНОСТИ В МЛАД- ШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	61
3.1. Теоретические аспекты изучения развития эмпатии младших школьников	61
3.2. Особенности эмпатийности младших школьников с задержкой психического развития	69
3.3. Психолого-педагогические методы и программы развития эмпатии младших школьников	74
3.4. Эмпирическое изучение развития эмпатии младших школьников с ЗПР посредством занятий с элементами телесных практик	83
ГЛАВА 4. ЭМПАТИЙНОСТЬ НА ЭТАПЕ ОТРОЧЕСТВА ...	101
4.1. Психологические особенности подросткового воз- раста	101
4.2. Социальные отношения и эмпатия	106
4.3. Деструктивные формы взаимодействия подростков и их взаимосвязь с эмпатийностью	108

ГЛАВА 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЙНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	126
5.1. Особенности эмпатии в юношеском возрасте	126
5.2. Развитие эмпатии в юношеском возрасте	134
5.3. Эмпирические исследования эмпатии в юношеском возрасте	137
ГЛАВА 6. ЭМПАТИЙНОСТЬ НА ЭТАПЕ ЗРЕЛОСТИ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ, ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	152
6.1. Эмпатийность личности в системе профессионально важных качеств и стрессогены повседневной жизни.....	152
6.2. Профессиональная позиция: медицинская сестра.....	159
6.3. Профессиональная позиция: педагог (учитель, воспитатель)	164
6.4. Определение особенностей эмпатийности и ее взаимосвязи с уровнем подверженности стрессу и копинг-стратегиями педагогов и медицинских сестёр.....	170
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	184

Научное издание

Алексей Рафаилович Кирпиков
Юлия Олеговна Новгородова
Мария Владимировна Андреева
Рустам Камолович Хайдаров
Ольга Петровна Кондаурова
Александр Аркадьевич Баранов
Светлана Валерьевна Шашова

**Эмпатийность личности на разных этапах онтогенеза:
теория и эмпирика**

Монография

*Авторская редакция
Компьютерная верстка: Т.В. Опарина*

Подписано в печать 21.08.2025. Формат 60х84¹/₁₆.
Усл. печ. л. 11,21. Уч.-изд. л. 8,25.
Тираж 50 экз. Заказ № 1339.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова 4Б, каб.021
Тел. +7(3412) 916-364 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18