МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОГО ТРЕНІНГУ

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студент 07-431 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Василина ЗІНКЕВИЧ

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент: практичний психолог ЗОШ № 55 Віра ЄЛЬКІНА

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення здібностей 5

1.1. Поняття «здібностей» у психологічній науці 5

1.2. Чинники, що впливають на формування здібностей 8

1.3. Тенденції розвитку психології творчості 11

1.4. Сутність та специфіка понять «літературна творчість», «здібності до літературної творчості» 15

Висновки до першого розділу 16

РОЗДІЛ 2. Формування здібностей до літературної творчості 18

2.1. Характеристика вибірки, методів дослідження, організація констатуючого і формуючого експерименту 18

2.2. Емпатія та творче вербальне мислення як структурні компоненти здібностей до літературної творчості 21

2.3 Розробка творчого тренінгу формування літературних здібностей 25

2.4. Аналіз результатів формуючого експерименту 29

Висновки до другого розділу 34

ВИСНОВКИ 36

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 37

ДОДАТКИ 40

Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету» 40

Додаток Б Стимульний матеріал до тренінгу 41

Додаток В Показники категорій контент-аналізу до формуючого Експерименту 43

Додаток Г Показники рівня розвитку емпатичних здібностей досліджуваних до формуючого експерименту 44

Додаток Д Показники категорій контент-аналізу письмових творів досліджуваних групи А до і групи В після формуючого експерименту 45

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розв’язання низки різноманітних соціально-значущих проблем сучасної освіти потребує розвитку та формування творчих здібностей учнів. У низці сучасних досліджень показано формування особистості значною мірою зумовлено умовами у яких це відбувається. Умови можуть сприяти або гальмувати розвиток творчих здібностей. У низці вітчизняних та зарубіжних праць зазначається на необхідності створення спеціальних програм з метою надання психологічної допомоги обдарованим дітям.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що у психологічній науці наявна низка ґрунтовних досліджень дотичних до теми нашого дослідження, зокрема: – психології творчості особистості (М.Арнаудов, М.Бахтін, Д.Богоявленська, В. Моляко, Я. Пономарьов, В.Роменець та ін.); – розвитку загальних та спеціальних здібностей (Б.Ананьєв, Л. Виготський, Л.Гурова, В.Дружинін, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); з психології індивідуальних відмінностей та здібностей (О.Дьяченко, О.Голубенко, Г.С.Костюк та ін.), з проблеми генетичних передумов індивідуальних відмінностей (Д. Бумсма,К. Ван Баал та ін.); розроблені психологічні засади творчого розвитку дітей (Н.Гнатко, І.Калошенко, Н.Лейтес, В.Моляко, М.Мудрак та ін.); здійснення розвивального та проблемного навчання в школі і вузі (С. Стефанюк, Н.Шумакова, О. Щебланова, І. Аверченко та ін.).

Водночас умови формування творчих здібностей, а саме, здібностей до літературної творчості потребують свого подальшого дослідження, що і зумовило актуальність нашої кваліфікаційної роботи.

Мета дослідження полягала в з’ясуванні можливості розвитку здібностей до літературної творчості під впливом етноекологічних чинників (а саме семіотико-наративного та дискурсивного аспектів інформації).

В основі нашого дослідження полягало **припущення** про те, що рівень розвитку здібностей до літературної творчості залежить від рівня розвитку емпатії та творчого вербального мислення учнів.

Предмет та мета обумовили визначення **завдань дослідження.**

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття «здібності» як одиниці дослідження формування здібностей до літературної творчості.
2. Дослідити рівень розвитку головних компонентів літературних здібностей (емпатії та творчого вербального мислення)ю.
3. Розробити програму творчого тренінгу, спрямованого на формування здібностей до літературної творчості.

Об'єкт дослідження – здібності до літературної творчості.

Предмет дослідження – чинники, що сприяють формуванню здібностей до літературної творчості.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми, спостереження, аналіз продуктів творчої діяльності учнів, тестування, констатуючий і формуючий експеримент. Обробка результатів дослідження проводилась із застосуванням методів математичної статистики.

Практична значущість дослідження. Отримані результати можуть бути застосовані у практичній діяльності психологічної служби з метою вдосконалення роботи з обдарованими учнями з формування у них здібностей до літературної творчості. Розроблена програма тренінгу може бути використана для проведення занять в літературних студіях, літературних об'єднаннях навчальних закладів з учнями гуманітарних класів і студентів філологічного факультету.

Структура роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст роботи викладено на 36 сторінках та містить 9 таблиць. Список використаної літератури нараховує 39 наукових праць сучасних українських та зарубіжних науковців.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Поняття «здібностей» у психологічній науці

Провідні вчені (Н.М.Гнатко, О.А.Голубенко, О.М.Дьяченко, В.О.Моляко та ін.) зазначають, що на даний час в науковій психологічній літературі накопичилася величезна кількість визначень понять «здібності», «інтелект», «обдарованість», «творчість» [10; 12; 15; 23; 24]. У зв'язку з цим в галузі психології виникла істотна складність із застосуванням цього поняття: воно стало інтерпретуватися за принципом «усе або нічого». З одного боку, до здібностей стали відносити й усю сферу можливостей дитини, проявів її індивідуальності, творчого потенціалу тощо, а з іншого – поняття здібностей почало перекриватися іншими психологічними поняттями (рівень інтелектуального розвитку, творчого мислення, індивідуальні особливості розумового розвитку). Тим самим на думку В.О. Моляко, поняття перетворилося «на ніщо, втрачаючи свій власний психологічний зміст» [23, с. 12]. Зокрема, В.О.Моляко зазначає: «... до кінця нашого сторіччя в психологічній науці, а також у суміжних із нею сферах знання накопичився досить великий запас експериментальних результатів, концепцій, що, очевидно, уже зараз дають підстави приступити до розробки загальної психологічної теорії поведінки людини» [24, с. 86].

Значна кількість визначень обумовлена існуванням різноманітних підходів, які виникли у процесі розвитку психологічної науки. Причому підходів до визначення поняття «особистість», «здібність» і т.п. майже так само багато, як і визначень цих самих понять.

Слід відзначити, що переважна більшість сучасних вітчизняних дослідників взагалі дотримується *синтетичного, особистісно-діяльнісного підходу до проблеми здібностей* (ідею цілісного підходу розвивали Л.Л.Гурова, О.М.Дьяченко, Н.С.Лейтес, В.О.Моляко, В.Д.Шадриков та багато ін.) [13; 15; 20; 23; 37].

За умов такої ситуації в науці, коли наявні розбіжності у підходах, визначеннях, тлумаченнях основних понять, будь-який дослідник постає перед необхідністю обрати для себе науковий напрямок, виходячи із загальної системи власних переконань і поглядів на основні наукові поняття. А отже, ми, обрали для свого дослідження *діяльнісно-синтетичний підхід,* саме з нього ми будемо дотримуватись визначень поняття «обдарованість», які належать представникам зазначених підходів.

Насамперед, це визначення, що належить Г.С.Костюку, згідно з яким здібності – це, по-перше, «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. За діяльністю та її результатами ми й розпізнаємо здібності особистості» [18, с. 45]. А по-друге, як зазначає дослідник: «вони також є виявом єдиної, цілісної її сутності. Звідси випливає їх тісний зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями і вміннями, потребами й інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями» [18, с. 46].

За Б.М.Тепловим, обговорюючи поняття «здібності» необхідно виокремлювати три основні ідеї: 1) це сукупність індивідуально–психологічних особливостей наявністю яких одна людина відрізняється від іншої; 2) це не аби які індивідуально-психологічні особливості, а лише ті, які мають відношення *до успішності* при виконання тієї чи іншої діяльності; 3) ці особливості не можна зводити до знань, умінь чи навичок [34].

Ще одне визначення належить Г.С.Абрамовій (воно є похідним від погляду Б.М.Теплова): «структура здібностей, їхні якісні особливості визначаються особливостями діяльності, мовби викликаються тими вимогами, які пред'являються суспільством до людини, що розвивається. У цьому смислі здібності можна розуміти як суспільно сформовані форми діяльності, котрі ми освоюємо. Але так чи інакше результат засвоєння дуже різний» [1, с. 144].

Л.С.Виготський зазначає: «кожна наша «здібність» працює насправді в такому складному цілому, що, узята сама по собі, вона не дає й приблизного

уявлення про справжні можливості її дії» [8, с. 153]. Причому до поняття «діяльність» включається не тільки зовнішня дія людини: «Діяльність виражає конкретне відношення людини до дійсності, у котрому реально виявляються властивості особистості, що мають більш комплексний, конкретний характер, ніж функції й аналітично виділені процеси» [9, с. 145]. «... діяльність у тій чи іншій її формі входить до самого процесу психічного відбитка, до самого змісту цього процесу – його породження» [9, с. 146].

Більшість науковців віддають перевагу дослідженню проблеми обдарованості у дослідженні її генезису. Спираючись на це вони визнають можливість існування двох тлумачень обдарованості. Першого, – як своєрідного поєднання здібностей, які визначають ефективність діяльності. Другого, – як сукупності задатків, які сприяють розвитку певних здібностей людини. Так, слідом за В.О.Моляко, будемо розуміти здібності й ми в своєму дослідженні, які науковець визначає як «системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе» [24, с. 87], то загальну структуру обдарованості як системного утворення він подає як «біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки, сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю, інтелектуальні й мисленнєві можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми, емоційно–вольові структури, що визначають тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримання, високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява та цілий ряд інших» [24, с. 90]. Саме це визначення ми й приймаємо як робоче у своєму дослідженні. Слід врахувати ще одне стисле визначення, у якому теж відчувається інтегративний підхід: «У загальному вигляді поняття «обдарованість» розкривається як когнітивний, соціальний і мотиваційний потенціал, який дає можливість досягти високих результатів в одному чи декількох напрямах» (за Х.Зівертом) [16, с. 5].

Отже, з цих визначень видно, що синтетичний (інтегративний) підхід до дослідження обдарованості, незважаючи на відмінність моделей цієї інтеграції, найбільш відповідає сучасним тенденціям наукового знання взагалі.

Що ж до величезної кількості підходів і визначень, то тут треба згадати висловлювання одного з найавторитетніших вчених-філологів сучасності, лідера семіотичної школи Ю.М.Лотмана який достатньо влучно зазначав: «... лавиноподібне зростання частотності вжитку якогось терміну, яке супроводжується втратою необхідної однозначності, не стільки термінологічно точно визначає наукове поняття, скільки сигналізує про актуальність проблеми і вказує на сферу, у якій народжуються нові наукові ідеї» [22, с.137].

1.2. Чинники, що впливають на формування здібностей

Дослідження творчо обдарованої людини як унікальної особистості має бути спрямоване насамперед на причини, які детермінували її розвиток, розвиток її свідомості та суб'єктності, а не лише на комплекс її здібностей, властивостей і особистісних якостей.

Питання про чинники, що зумовлюють розвиток творчої особистості, належить до числа гостро дискусійних, а отже, перспективних. Особливо важливим дослідники (Л. Виготський, О. Голубенко, Ю. Круусвалл, С. Рубінштейн, С. Стефанюк, О.Щебланова, І. Аверченко та ін.) вважають аспект, пов'язаний з аналізом динаміки й кількісних співвідношень у системі «спадкоємність – середовище» [8; 9; 12; 19; 32; 33; 39].

У психологічній науковій літературі склалися чотири погляди на цю проблему.

Перший (еволюційний): становлення психіки і поведінки людини є результатом еволюційного перетворення генетично закладених в організмі з народження можливостей, що існують у вигляді задатків.

Другий (революційний): сутністю цього підходу є уявлення про те, що у кожної людини можливо формування будь-яких психологічних та поведінкових властивостей, довівши їхній розвиток до будь-якого рівня за допомогою навчання й виховання.

Третій (імовірнісний, або стохастичний): кінцевий результат розвитку, що досягається на кожному його ступені, від початку в генотипі не закладений. Зміни, що відбуваються на кожному ступені розвитку, пов'язані і з генотипом, і з середовищем, але самі по собі визначаються випадковим збігом обставин у житті організму (індивіда).

Четвертий (функціональний): формування і перетворення тієї чи іншої функції визначається тим, як часто вона використовується в житті організму. У ній «як основний принцип виступає положення про визначальну роль способу життя в розвитку психіки».

Аналіз праць, які з'явилися протягом останніх декількох років, дозволяє припустити, що у розробці зазначеного питання спостерігається тенденція якимось чином синтезувати, інтегрувати ці різні погляди.

В.М.Дружинін інтенсивність впливу генетико-середовищних чинників пов'язує з мірою узагальненості здібності. На його думку, «чим більш загальною, латентною, генералізованою є здібність, тим більшою мірою рівень її розвитку залежить від генетичної детермінізації та біологічних чинників». Навпаки, різниці в рівні розвитку здібностей спеціальних, пов'язаних з оперуванням певним матеріалом і функціонуванням систем, що забезпечують контакт із зовнішнім світом, визначаються переважно середовищем» [14, с. 149]. Те ж саме стосується і научуваності та креативності: вони розвиваються за сприятливих умов середовища, як і спеціальні здібності на базі загального інтелекту, тому вони «більшою мірою залежать від середовищних, ніж генетичних чинників, і більшою мірою, ніж загальний інтелект, «прив'язані» до певного предметного змісту» [14, с. 150].

Слід згадати, що це збігається з думкою Л.С.Виготського про здібність до літературної творчості: «до літературної творчості дитина повинна

дорости. Тільки на дуже високому ступені накопичення досвіду, тільки на дуже високому ступені оволодіння мовленням, тільки на дуже високому ступені розвитку особистого внутрішнього світу для дитини стає доступною літературна творчість» [8, с.157]. Справедливість цієї думки підтверджується фактом відставання розвитку письмового мовлення дітей від їхнього усного мовлення.

На думку Ж. Годфруа дуже продуктивною стала для сучасних дослідників ідея Кеттела, щодо розрізнення так званих «текучого» та «кристалізованого» інтелекту (кристалізований інтелект – це результат освіти й різноманітних культурних впливів, основна функція якого – накопичення й організація знань і навичок; текучий інтелект, основна функція якого – швидко і точно опрацьовувати поточну інформацію, характеризує біологічні можливості нервової системи [11, с. 123].

Своєрідним продовженням цієї ідеї є припущення Н.М.Гнатко щодо наявності двох рівнів креативності: потенційної та актуальної (що є аналогом поділу Р.Кеттелом інтелекту на «текучий» і сформований на його основі «кристалізований») [10].

З погляду Н.М.Гнатко, потенційна креативність – це креативність додіяльнісна, що характеризує індивіда з погляду його готовності до придбання актуальної креативності, до прояву творчої активності [10].

Якщо «вихідною точкою» для цих дослідників є сфера свідомості, то В.Д.Шадриков розглядає співвідношення зазначених чинників, так би мовити, «з боку» підсвідомості (інформація підсвідомості складається «із сукупності архаїчних змістів пам’яті, з особистої генної інформації предків, а також із отриманої за життя інформації» [37, с. 15].

Надзвичайно цікавим є повідомлення дослідників Д.Бумсма та К.Ван Баала щодо результатів лонгітюдного генетичного дослідження показників інтелекту в близнюків 5–7 років, оскільки в ньому співвідношення генетико-середовищних чинників пов’язується з віковими особливостями [7]. Автори цього повідомлення зазначають, що останнім часом у дослідженнях з питань

генетики інтелекту й інших когнітивних здібностей особлива увага приділяється питанню вікової стабільності й мінливості генетичних і середовищних впливів, котрі лежать в основі міжіндивідуальних різниць показників інтелектуального розвитку IQ. Наслідком цього є висновок про те, що успадковуваність із віком зростає, тоді як доля середовищних чинників у міжіндивідуальній дисперсії IQ, навпаки, зменшується, причому висока спадкова обумовленість показників функціонування нервової системи передує такій генетичній детермінованості IQ, що виявляється пізніше [7].

Д.Бумсма й К.Ван Баал повідомляють дуже важливий для нашого дослідження факт відмінності вербальних здібностей від інших: «Аналіз загального IQ і спеціальних здібностей показує, що, за винятком вербального IQ, внутрішньопарна подібність ДЗ-близнюків, на відміну від МЗ-близнюків, згодом збільшується». Звідси випливає, що саме вплив середовища обумовлює розвиток та формування спеціальних здібностей на подібному рівні [7].

Як зазначає М.Хейдметс [36], якоюсь мірою синтетичний підхід (він поєднує два підходи – середовищний і людиноцентричний) здійснює Ю.Круусвалл [19], котрий розуміє середовище як цілісний світ людини, у якому можна виділити чотири галузі, що саморегулюються, – природне середовище, діяльнісну галузь, соціальну й культурну.

1.3. Тенденції розвитку психології творчості

Найбільш перспективними підходами до вивчення психологічних питань дослідники вважають комплексні, інтегративні підходи, а саме (як вже відзначалося) синтетичний і системний підходи.

Так, на думку Я.О.Пономарьова, нині найбільш істотною тенденцією розвитку психології творчості є поступове витіснення принципу дії принципом взаємодії, а отже й витіснення діяльнісного підходу системним [27].

Тенденція інтегрування різних підходів, яка вміщує всі сторони особистості, є помітною у наступному визначенні В.О.Моляко: вивчення обдарованості через особистість вважається «одним з найбільш плідних шляхів вивчення творчості в цілому, оскільки вона завжди унікальна й суто особистісна» [23, с. 95].

Серед невирішених питань, почасти через наявність різних підходів, течій і шкіл у психології, почасти через «тонкість», «невловимість» самого предмету дослідження, є й такі, що стосуються визначення основних понять, пов'язаних із поняттям «здібності»: «обдарованість», «задатки», «інтелект», «творчість» (або ще «творчоскість»), креативність, «талант», «геній» тощо.

Так, наприклад, В.А.Роменець «плутанину» із визначенням суміжних понять пов'язує перш за все з невизначеністю самого поняття «здібності», з якого (частіше, ніж із задатків) починається «відлік». Зокрема, під цим терміном мають на увазі:

- актуально-реалізоване вміння здійснювати дії-операції певного роду;
- чисту потенцію, чисту можливість *засвоїти* схеми цих дій, *навчитися* будувати свої дії в згоді з ними;
- певну схильність індивіда до тієї або іншої особливої сфери діяльності (до математики, до музики, до поезії тощо) (отже, у цьому випадку «здібність» стає синонімом «таланту», «обдарованості», тобто *ступеня* розвитку даної здібності в даного індивіда) [31].

Всі ці три (принаймні) аспекти «постійно переплутуються між собою, що аж ніяк не сприяє ні порозумінню, ні розумінню проблеми по суті справи, тому що ними визначається як напрямок дослідницької уваги, так і результати дослідження» (В.А.Роменець) [31, с.76].

Найчастіше здібність і обдарованість вчені намагаються визначити одне через одне. Найбільш афористично й, можна сказати, парадоксально ця пара представлена у Г.С.Костюка: «Не боячись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її здібностей» [18, с. 220].

Г.С.Абрамова, посилаючись на «класиків», зокрема, на С.Л.Рубінштейна, теж пов’язує ці два поняття: «Розвиток здібностей людини – це постійна взаємодія загального і спеціального розвитку, їхнього діалектичного взаємозв’язку [1]. С.Л.Рубінштейн продуктом загального розвитку називав обдарованість, тобто обдарованість – це своєрідне сполучення здібностей» [32].

Як уже зазначалося, підвалини вітчизняних теоретичних досліджень обдарованості було закладено Б.Ананьєвим, Н.Лейтес, Б.Тепловим та ін. [3; 20; 34]. Наголосимо, що визначення здібностей та обдарованості, зроблене представниками школи Б.Теплова і В.Небиліцина – засновників диференціальної психології і психофізіології, стало класичним. Нагадаємо це визначення Б.Теплова: «обдарованість – це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності». Цінним і неспростовним до сьогодні залишається твердження про приреченість спроб звести талант і обдарованість до якоїсь однієї здібності [34, с. 77].

Так, наприклад, О.І. Щебланова, І.С. Аверченко зазначають, що немає особливої потреби детально займатися розмежуванням понять «здібності» та «обдарованість». В обдарованості вони бачили складну систему здібностей людини, яка забезпечує можливість ефективно реалізовуватися у будь-якій галузі життєдіяльності [39].

Наступні дво-, три- або п’ятикомпонентні сполучення такі: здібності, творчість (точніше, «творчоскість»), інтелект, креативність, научуваність.

Наприклад, Л.Л.Момот та Л.В.Шелестова вважають творчими, «у вузькому значенні слова», інтелектуально-евристичні здібності: «Це передовсім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав’язаної ідеї, незалежно судити, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою

мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового творчого продукту» [25, с. 54].

Знову ж таки стикаємося тут з декількома моделями, за якими дослідники майже однаковою мірою визнають право на «правильність»:

- загальний інтелект і креативність утворюють взаємозалежну доповнюючу пару загальних здібностей, а похідною від них є научуваність двох видів: експліцитна (пов'язана зі свідомістю й інтелектом) та імпліцитна (пов'язана з креативністю);
- креативність розвивається на базі загального інтелекту, як на певній «стартовій площадці» (модель Торренса);
- і научуваність і креативність розвиваються за сприятливих умов середовища, як і спеціальні здібності на базі загального інтелекту. «Творчі досягнення в сучасному світі можливі тільки при оволодінні культурою в тій сфері, де особистість виявляє активність [25, с. 15]. Успішність оволодіння культурою й обумовлює загальний інтелект. Чим далі буде розвиватися людство, тим більшою буде роль інтелектуального опосередкування у творчості» [4; 6; 12; 17; 20; 28; 29; 30; 31].

На думку В.О.Моляко, саме обдарованість «як системне утворення особистості є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, що дають можливість людині краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе. Обдарованість – це свого роду міра генетично й досвідно обумовлених можливостей людини адаптуватися до життя» [24, с. 87]. Таким чином, за основу ми беремо наступне визначення В.Моляко: «*обдарованість – це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки, сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість), інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення – оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми), емоційно-вольові структури, (визначення тривалих домінантних орієнтації і їхня штучна*

підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо» [24, с. 90].

1.4. Сутність та специфіка понять «літературна творчість», «здібності до літературної творчості»

Оскільки наше дипломне дослідження здійснюється в межах **полідисциплінарної** теорії діяльності, то нам необхідно відзначити основні зміни, які відбулися останнім часом у суміжних з психологією галузях знання (філософії, культурології, семіотиці). Ці зміни в цілому, так би мовити, глобально, можна схарактеризувати як виникнення тенденції до децентрації. Конкретні прояви, зокрема, у мистецтві, цього явища склали основу поняття «постмодернізм». Істотно (іноді – радикально) змінилася сутність таких понять, як «твір», «текст», «автор» (котрі у психології творчості слугують показником наявності тієї чи іншої здібності, творчої обдарованості),

Завдяки дослідженням семіологів М.Бахтіна, Ю.Лотмана, В.Топорова та ін. [5; 22; 35] у поле свідомості дослідників потрапили такі явища, які перебували на периферії наукового знання (див. назви праць: «Про поняття географічного простору в давньоруських середньовічних текстах», «Нотатки про буддійське образотворче мистецтво в зв’язку з питанням про семіотику космологічних уявлень», «Про індивідуальні образи простору: «феномен» Батенькова», «Петербург та «Петербурзький текст російської літератури», «Мінус – простір Сігізмунда Кржижановського», «Про «поетичний» комплекс моря та його психофізіологічні основи» (В.М.Топоров) [35, с. 163, с. 259–368, с. 476–575, с. 575–622]. Одночасно спостерігалася тенденція до генералізації, котра виявлялася у намаганнях визначити загальні структури, основні закони породження значень.

Для нас надзвичайно важливими є окремі положення статті А.А.Леонтьєва «Психолінгвістика». По-перше, її автор зазначає, що мовне, вербальне значення – це лише один з феноменологічних проявів єдиної категорії значення. Отже, мова тут – система інваріантних значень, єдиних

для даного етносу, тобто мова в цьому значенні – не прагматичне знаряддя, а в першу чергу система орієнтирів, необхідна для діяльності в оточуючому нас речовому і соціальному світі [21].

По-друге, комунікація, спілкування – це насамперед «засіб внесення тієї чи іншої корекції в «образ світу» співрозмовника, необхідної для узгодження мотивів, цілей, засобів при спільних діях із ним. Відповідно засвоєння нової мови є перехід на новий «образ світу» /... / Щоб мова могла служити засобом спілкування, за нею повинно стояти єдине або схоже розуміння реальності, нею позначуваної» [21].

Тому психолінгвістика переростає в «психосемантику» або «психосеміотику», стає синонімом будь-якої – і когнітивної, і комунікативної – знакової діяльності.

Висновки до першого розділу

Досліджуючи можливості формування та розвитку літературних здібностей ми стикнулися з необхідністю з'ясування ряду наукових дефініцій, зокрема «здібності до літературної творчості» та «етноекологічні чинники».

Під здібностями до літературної творчості ми розуміємо такі здібності, що передбачають адекватне використання системи інваріантних вербальних значень, єдиних для даного етносу (або соціуму) для комунікативних цілей. Під етноекологічними чинниками ми розуміємо систему взаємовпливів творчої особистості й середовища, унаочнення і дослідження яких є можливим за допомогою часо-просторових характеристик свідомості й середовища. Своєю чергою, зазначені етноекологічні чинники (через неможливість дослідити й детально проаналізувати кожний з них, а також розрізнити «зовнішні» та «внутрішні» чинники) будемо досліджувати комплексно – у двох аспектах. По-перше, будемо розглядати конкретну конфігурацію взаємовпливів, обумовлених життєвими стереотипами мови та «образу світу», які вони формують. По-друге, спробуємо визначити ті чинники, які детермінують порушення означеного стереотипу та

встановлення нових зв’язків між предметами та явищами, що є узагальненою сутністю творчості (розвиваючи ідеї багатьох дослідників, ми називаємо чинники цього типу *фуркаційними*).

Мовою семіотики чинники першого типу можуть бути визначені як такі, що забезпечують функціонування семіотико-наративних структур, а чинники другого типу – як такі, що забезпечують переведення висловлювання в дискурс (тобто функціонування дискурсивних структур).

РОЗДІЛ 2
ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ

2.1. Характеристика вибірки, методів дослідження, організація констатуючого і формуючого експерименту

Дослідження формування здібностей до літературної творчості складалося з констатуючого та формуючого етапів. Загалом дослідження проводилося впродовж 2020 – 2021 років.

На етапі констатуючого експерименту брало участь 36 осіб (24 учня гуманітарних класів гімназії № 1 м.Херсона та 12 осіб – члени літературної студії «Ліра», тобто професійно-орієнтовані студенти). На формуючому етапі експерименту брали участь тільки учні старших класів гімназії (група з 12 осіб) у віці 15–16 років.

Мета констатуючого етапу полягала у проведенні психодіагностичного обстеження по визначенню основних компонентів літературних здібностей: емпатії та творчого вербального мислення. Крім того проводився контент-аналіз продуктів творчої діяльності (письмових творів). Результати психодіагностичного обстеження досліджуваних використовувалися на різних етапах експерименту.

Для досягнення мети експерименту були визначені завдання:

- виявити групи учнів гімназії за ступенем розвинутості здібності до літературної творчості методом контент-аналізу;
- дослідити рівень розвитку основних компонентів літературних здібностей (емпатії та творчого вербального мислення);
- зробити порівняльний аналіз показників рівня розвитку досліджуваних властивостей у групах з різним рівнем здібностей до літературної творчості;
- у групі учнів з недостатньо високим рівнем розвитку літературних здібностей провести творчий тренінг з метою розвитку основних властивостей, що входять до структури літературних здібностей.

Мета й завдання експериментального дослідження обумовили вибір таких психодіагностичних методик.

1. Експрес-діагностика емпатії як співпереживання (за І.М.Юсуповим) побудована за принципом, що співпереживання й співчуття можуть виникати й проявлятися з великою силою не тільки відносно людей і тварин, що існують реально, але й у зображеннях і творах літератури та інших видах художньої діяльності. Методика містить шість шкал, які дозволяють визначити загальний рівень розвитку емпатії [1].

2. Тест віддалених асоціацій (RAT) С.Медника (адаптований А.Н.Воронiною, Т.В.Галкіною), призначений для діагностики мовленнєво-розумової креативності. В основі методики – концепція Медника, який припустив, що сутність творчості – у здатності долати стереотипи на кінцевому етапі мисленнєвого синтезу і в широті поля асоціацій. Методика складається з двох серій завдань, виконання яких не має часових обмежень. Кожна серія завдань містить словесні тріади, елементи яких належать взаємно віддаленим асоціативним сферам. Суть завдань полягає у встановленні асоціативного зв'язку між тріадами шляхом знаходження четвертого слова. В тесті використовується 40 словесних тріад. Критеріями оцінки мовленнєво-розумової креативності є: кількість асоціацій, оригінальність відповідей, унікальність відповідей. Відповідно визначаються індекси, які слугують показником рівня розвитку мовленнєво-розумової креативності [1].

3. Метод контент-аналізу як варіант формалізованого методу аналізу текстів полягає у виділенні в тексті ключових понять або смислових одиниць із наступним підрахування частоти вживання цих одиниць, співвідношення різних елементів тексту один з одним, а також із загальним обсягом інформації. Техніка контент-аналізу зводиться до декількох послідовних дій: 1) виділенні одиниць аналізу, 2) пошук їх індикаторів у тексті, 3) статистична обробка [1]. Під час аналізу змісту враховують у тексті ознаки певних категорій, що розкривають тему. Вся множина ознак лексичних одиниць

характеризується їх якісно своєрідним складом – словником та сталістю. Змістова різноманітність тим більша, чим більш довгими є слова і чим меншою є їх сталість. Для оцінки змістової різноманітності тексту виділяють конкретні категорії аналізу. Метод контент–аналізу було застосовано нами до продуктів творчої діяльності учнів гімназії (письмових творів на тему «Фантастична подорож»). *Для оцінки змістової різноманітності творів нами було використано три загальні категорії аналізу: оцінка, інтерпретація, поведінка.*

Внаслідок застосування методу контент–аналізу було виділено дві групи: контрольна (А) та експериментальна (В). Ці групи складалися з учнів гуманітарного класу гімназії. Група А – з високим рівнем розвитку літературних здібностей, група В – з недостатнім рівнем розвитку літературних здібностей. Відповідно в учнів групи А оцінки різноманітності змісту на рівні окремих категорій аналізу творів у цілому перебувають на рівні високих значень (причому в групі А переважають категорії оцінки та інтерпретації, що свідчить про високий рівень розвитку здібностей до літературної творчості), оцінки учнів групи В за рівнем змістової різноманітності тяжіють до низьких значень (див. додаток В). Для знаходження статистично значимих різниць між групами А і В за результатами контент–аналізу ми використали χ^2 критерій. За цим критерієм нами були виявлені статистично значимі різниці між групами А і В *за такими категоріями аналізу: поведінка, оцінка, інтерпретація* ($p < 0, 05$). За зазначеними категоріями переважають досліджувані групи А (що мають високий рівень розвитку літературних здібностей). Ці дані наведені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Середні значення показників категорій контент-аналізу письмових творів учнів групи А і В (%)

№	Гру–па	Категорії до експ.			Всього %	№	Група	Категорії до експ.			Всього %
		П %	О %	І %				П %	О %	І %	
1	А	14	41	45	100	1	В	50	25	25	100
2	А	13	41	45	100	2	В	60	15	25	100
3	А	12	42	47	100	3	В	60	15	25	100
4	А	15	40	45	100	4	В	55	25	15	100
5	А	11	39	50	100	5	В	60	20	20	100
6	А	10	42	48	100	6	В	50	25	25	100
7	А	13	40	47	100	7	В	60	20	20	100
8	А	10	39	51	100	8	В	50	25	25	100
9	А	11	41	48	100	9	В	55	20	25	100
10	А	12	42	46	100	10	В	50	25	25	100
11	А	15	43	42	100	11	В	50	25	25	100
12	А	14	40	46	100	12	В	50	25	25	100

Примітка. Категорії аналізу: П – поведінка, О – оцінка, І – інтерпретація.

Внаслідок застосування вищезазначених діагностичних методик ми визначили рівень розвитку основних компонентів літературних здібностей учнів гімназії у різних типологічних групах (з високим рівнем розвитку літературних здібностей та з недостатнім рівнем розвитку літературних здібностей).

2.1. Емпатія та творче вербальне мислення як структурні компоненти здібностей до літературної творчості

Дослідження взаємозв’язку рівня розвитку літературних здібностей і рівня розвитку емпатії та творчого вербального мислення ми проводили з учнями експериментальної (А) і контрольної (В) груп.

Під час дослідження емпатичної здібності важливі дані були отримані за допомогою методики І.М.Юсупова. Обробка даних полягала у визначенні складових емпатичної здібності учнів груп А і В з різним рівнем розвитку

літературних здібностей. Було перевірено ряди даних за показниками складових емпатичної здібності на наявність статистично значимих різниць.

Під час дослідження загального рівня розвитку емпатії в групах А і В було отримано такі результати (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Середні значення показників загального рівня розвитку емпатії в групах А і В за методикою І.М.Юсупова

Рівень розвитку загальної емпатії	**Опитувальник Юсупова (загальний бал)**
гр.А	82,3
гр. В	47,8

Застосування опитувальника Юсупова дозволило нам отримати результати рівня розвитку емпатичних здібностей. Зокрема, емпатії з батьками та героями художніх творів учнів груп А й В з різним рівнем розвитку літературних здібностей (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Середні показники основних компонентів емпатії (за методикою Юсупова в групах А і В до формуючого експерименту)

№	**Найменування шкал**	**Група А**	**Група В**
1	Емпатія з батьками	14.2	9,5
2	Емпатія з тваринами	12.1	8,6
3	Емпатія зі старими	12.6	7,5
4	Емпатія з дітьми	13.8	8,2
5	Емпатія з героями художньої прози	14.8	8,7
6	Емпатія з іншими незнайомими та малознайомими людьми	13.8	5,2

Аналіз кількісних даних за окремими шкалами показує, що за більшістю шкал середні оцінки для групи А коливаються на дуже високому та високому рівні. До дуже високих значень в групі А наближаються значення за такими шкалами: І – емпатія з батьками (14,2), емпатія з героями художньої прози (14,8).

Для групи В оцінки по всім шкалам знаходяться на середньому рівні. Застосування критерію Манна-Уїтні (на 0,05 рівня значимості) дозволило виявити статистично значимі різниці між групами А і В за рівнем розвитку складових емпатичних здібностей за всіма шкалами (див. додаток Г).

Аналіз результатів підтверджує наше припущення щодо наявності взаємозв'язків між розвитком творчо (літературно) обдарованої особистості та мікросередовищем або мікрочинниками.

До числа мікрочинників відносять: емоційну близькість між батьками та дітьми; наявність еталонів творчої поведінки, в тому числі ідеального героя художніх творів. Високі середні значення показників отримані за шкалою I «емпатія з батьками» та за шкалою V «емпатія з героями художніх творів» підтверджують вплив факторів мікросередовища на розвиток здібностей до літературної творчості.

Отже, можна зробити висновок, що група А з більш високим рівнем розвитку здібностей до літературної творчості статистично розрізняється за рівнем розвитку складових емпатії. Досліджуваним групи А характерні більш високі показники рівня розвитку емпатії. Також виявлено, що рівень розвитку загальної емпатичної тенденції, що є необхідною компонентою літературних здібностей, у досліджуваних групи А вищий, ніж у групі В (з низьким рівнем літературних здібностей). Отже, можна констатувати підтвердження нашого припущення щодо *наявності взаємозв'язків здібностей до літературної творчості та здібностей до емпатії.*

Для вивчення вербальної креативності учнів гімназії нами було використано тест віддалених асоціацій (RAT) С.Медника. Розподіл отриманих нами даних за означеною методикою у групах з різним рівнем розвитку літературних здібностей: А і В презентовано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Середні значення показників рівня розвитку вербальної креативності в групах А і В за методикою С.Медника

	Індекс оригінальності	**Індекс унікальності**	**Індекс продуктивності**
Гр. А	0,91 / 40 %	16,00 / 0 %	49,00 / 0 %
Гр. В	0,60 / 100 %	6,00 / 20 %	17,00 / 20 %

Індекс оригінальності відповідей є зворотної величиною відношення частоти появи відповіді у вибірці. Отримані дані дозволяють констатувати значущі відмінності між групами А і В за індексом оригінальності.

В групі А середні значення оригінальності відповіді знаходяться на рівні високих значень, що відповідає 40/20%, тобто 40/20 % досліджуваних цієї групи характеризуються більш високим рівнем вербальної креативності за індексом оригінальності.

В групі В середні значення індексу оригінальності (0,60) виявлені на рівні 100%.

Індекс унікальності відповідей, який визначається відношенням кількості унікальних відповідей до загальної кількості відповідей, дозволив нам виявити рівень розвитку здібностей подолання стереотипів та широту асоціативного поля. Кількість унікальних відповідей групи А – 16, групи В – 6. Таким чином, індекс унікальності випробуваних групи А з високим рівнем розвитку літературних здібностей знаходиться на рівні 0 %, що відповідає дуже високому рівню розвитку вербальної креативності. Індекс унікальності групи В знаходиться на рівні 20 %, відповідно 20 % досліджуваних цієї вибірки мають більш високий рівень вербальної креативності. Індекс продуктивності дозволяє виявити вербальну швидкість, продуктивність та працездатність досліджуваних. У групі В індекс продуктивності (17) знаходиться між 20 % і 40 %, що дозволяє зробити висновок про недостатньо високий рівень розвитку вербальної швидкості випробуваних.

Застосування критерію Манна-Уїтні дозволило виявити статистично значимі різниці між групами А і В *за основними показниками вербальної креативності: оригінальності, унікальності, продуктивності* відповідей випробуваних. Отже, можна зробити висновок про те, що за ступенем розвитку вербальної креативності і продуктивності існують статистично значимі різниці між групами з різним рівнем розвитку літературних здібностей.

Порівнявши результати експериментального дослідження груп учнів гімназії можна констатувати, що рівень розвитку літературних здібностей у кожній експериментальній групі (А і В) набір властивостей (емоційних та когнітивних складових), що входять до структури літературних здібностей є

різним за ступенем їх розвитку. Більш високі показники відзначені в групі А, яка за методом контент–аналізу характеризується більш високим рівнем здібностей до літературної творчості.

Випробуваним групи А притаманний високий рівень розвитку емпатії з батьками й героями художніх творів, що відповідає високому рівню розвитку літературних здібностей.

Оцінюючи рівень розвитку творчого вербального мислення учнів з високим рівнем розвитку літературних здібностей, можна сказати, що за основними показниками: оригінальність, унікальність продуктивність (методика вербальної креативності С.Медника) були отримані високі бали, що дозволяє зробити висновок про високий рівень розвитку творчого вербального мислення учнів групи А.

Здійснивши психодіагностичне дослідження, ми пересвідчилися в тому, що високий рівень розвитку літературних здібностей залежить від певного рівня розвитку емпатичних здібностей і вербального творчого мислення учнів, а також обумовлений впливами мікро- й макрочинників навколишнього середовища.

Також знайшло підтвердження припущення про вплив на рівень розвитку літературних здібностей мікрочинників, що проявляються на рівні розвитку емпатії з батьками (ступінь емоційної близькості) та емпатії з героями художніх творів (наявність ідеального літературного героя як творчого зразка).

2.3. Розробка творчого тренінгу формування літературних здібностей

На етапі формуючого експерименту перед нами було поставлено завдання розробки та перевірки програми творчого тренінгу, спрямованого на розвиток здібностей до літературної творчості учнів гімназії. В ході експерименту нами було зроблено спробу показати, що процес розвитку здібностей до літературної творчості обумовлений наявністю конкретної структури взаємопов’язаних чинників (етноекологічних), своєрідна

конфігурація яких впливає на формування специфічних емоційних та когнітивних структур особистості.

Одним із завдань нашого дослідженні є розробка програми творчого тренінгу для учнів гімназії.

Програма творчого тренінгу для учнів гімназії розроблялася нами на засадах концепції творчої діяльності В.О.Моляко [23]. На його думку дослідження творчо обдарованої людини як унікальної особистості має бути спрямоване насамперед на причини, які детермінували її розвиток, розвиток її свідомості та суб'єктності, а не лише на комплекс її здібностей, властивостей і особистісних якостей [23; 24].

Для практичного застосування заслуговує на увагу запропонована В.О.Моляко методика творчого тренінгу КАРУС (*Комбінування – Аналогізування – Реконструювання – Універсалізування – Випадкові («случайные»)* підстановки. Ця методика є інтегрованим результатом досліджень з технічної творчості конструкторів, студентів та школярів. Система КАРУС у відповідних модифікаціях є прийнятою для всіх вікових рівнів, дозволяє враховувати індивідуальні особливості особистості, може бути використана на різних етапах творчого процесу як ефективний засіб стимулювання творчого мислення [23; 24].

Загальна мета творчого тренінгу полягала у розвитку здібностей до літературної творчості учнів-старшокласників. До завдань тренінгу також входить активізація резервних можливостей особистості, які сприяють формуванню літературних здібностей. Структура творчого тренінгу не має істотних різниць від традиційної структури соціально-психологічного тренінгу.

У творчому тренінгу застосовані психотехнічні прийоми, спрямовані на розвиток творчого вербального мислення, образної пам'яті, сприйняття інформації різної модальності.

Організаційно-підготовча стадія тренінгу містить підготовку відповідного приміщення для занять, до якого пред'являється ряд вимог. По-

перше, місце тренінгових занять повинно бути постійним – це своєрідний «ритуалізований простір», у якому учасники тренінгової групи почувають себе комфортно й захищено, відповідно максимально здатні до саморозкриття. По-друге, в ньому повинні виключені будь-які завади, що відволікають від того, що відбувається в тренінговій групі. По-третє, воно мусить створювати певний емоційний настрій, найбільш повно цим вимогам відповідає спеціально обладнане приміщення з інтер'єром «вітальні» (колоподібно розставлені крісла, м'яке світло, відсутність традиційних шкільних меблів тощо).

В період організаційно-підготовчої стадії тренінгу доцільно проводити творчі зустрічі з поетами й письменниками, організовувати відвідання з наступним обговоренням театральних вистав, творчих вечорів літераторів. Таким чином, мова йде про організацію соціокультурного простору учасників тренінгової групи.

Компонентом організаційно-підготовчої стадії також є комплектування групи (всі учасники включаються до групи у відповідності до принципу добровільності вибору цього тренінгу).

Слідування принципу добровільності сприяє формування відповідних настанов у учасників (зацікавленості в цілях тренінгу, очікування нового творчого досвіду, підготовка до емоційних та інтелектуальних навантажень).

Під час створення програми творчого тренінгу ми спиралися на такі положення.

1. Творча уява і мислення, властивості зорової пам'яті, що забезпечують створення й збереження яскравих образів; розвинуті естетичні почуття, які проявляються в емоційному ставленні до оточуючого.
2. Емоційність є однією з підструктур літературних здібностей. В емоції представлено ціннісне ставлення людини до світу й відповідність її поведінки її потребам у вигляді безпосереднього переживання.
3. Спеціальні здібності є продуктом розвитку спеціальних видів діяльності (тезис Б.Г.Ананьєва) [3].

4. В результаті системного впливу навколишнього середовища відбувається диференціація, «дорозвиток» природних даних для певного рівня. Соціальне середовище сприяє перетворенню стихійного розвитку задатків на цілеспрямований процес формування здібностей.
5. Заняття тренінгу спрямовані на вирішення основного завдання – виведення свідомості учасників на новий рівень – спрямованість, зверненість на іншого як необхідна умова розвитку здібності до емпатії.
6. В процесі тренінгу стимулюється все більш глибоке усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей, оскільки самосвідомість безпосередньо пов’язана з процесом саморозкриття (саморозкриття сприяє вживанню «Я-образу» особистості в художній образ на основі механізму ідентифікації).
7. Програма тренінгу містить: тренувальні вправи, рольові ігри, творчі завдання, спрямованість яких дає можливість керувати процесом розвитку емпатії і творчого вербального мислення як необхідних компонентів здібності до літературної творчості.

Програма тренінгу може бути використана для проведення занять в літературних студіях, літературних об’єднаннях навчальних закладів з учнями гуманітарних класів і студентів філологічного факультету.

Курс програми творчого тренінгу складається з 10 занять по 1,5 – 2 години 1–2 рази на тиждень. Оптимальна кількість учасників – 7–12 осіб.

Враховуючи специфічні особливості цього тренінгу – спрямованість на розвиток не тільки когнітивних, але й емоційних структур, в процесі тренінгових занять розвиваються такі техніки самоконтролю, як аналіз, зворотний зв’язок, рефлексія.

Основний зміст тренінгових занять вміщує різноманітні психотехнічні вправи та ігри для розвитку пізнавальної та емоційної сфери учнів. Пріоритет віддається багатофункціональним технікам, спрямованим не тільки на розвиток емоційно-пізнавальної сфери особистості, але й на динамічний розвиток групи.

Кожне заняття має своє призначення, процедурне забезпечення, включає вправи, ігри, завдання на самопізнання та інформування учасників. Вправи розташовуються від складних до простих, що передбачає чергування діяльностей та зміну психофізичного стану учасників.

Кожне тренінгове заняття розпочинається й завершується рефлексією-ретроспективною оцінкою заняття в емоційному та смисловому аспекті.

Процедура розминки проводиться між окремими вправами для зміни актуального емоційного стану учасників, виходячи із завдань наступної діяльності. Використано відомі вправи в модифікованій автором формі [2, 24; 26; 28; 29]. Структура занять творчого тренінгу презентована у додатку Б.

2.4. Аналіз результатів формуючого експерименту

У попередніх розділах нашого дослідження ми показали, що рівень розвитку здібностей до літературної творчості залежить від рівня розвитку емпатії та творчого вербального мислення учнів. Як основні структурні компоненти літературних здібностей ми визначили емпатію і творче вербальне мислення. Високий рівень розвитку емпатії сприяє встановленню емоційно близьких стосунків з батьками, ідентифікацією з героями художніх творів та значимими іншими як взірцями творчої поведінки.

Під час добору досліджуваних задля проведення формуючого експерименту ми спиралися на дані діагностичного обстеження учнів гімназії, отримані в ході констатуючого експерименту. В результаті цього обстеження було виявлено різниці за рівнем розвитку основних структурних компонентів літературних здібностей учнів гімназії. Результати учнів групи А дозволяють зробити висновок про наявність високого рівня розвитку основних структурних компонентів здібностей до літературної творчості. Результати учнів групи В дають змогу визначити рівень розвитку основних структурних компонентів літературних здібностей як недостатньо високий, або низький. Тому учні групи В потребували проведення творчого тренінгу по розвитку основних структурних компонентів. Таким чином, під час проведення формуючого експерименту ми працювали з групою В

(експериментальною) і відповідно спиралися на результати діагностичного обстеження учнів, що входять до цієї групи. У якості еталонної групи ми розглядали групу А, для якої був характерний високий рівень розвитку літературних здібностей учнів.

Після проведення творчого тренінгу з учнями групи В для вимірювання рівня розвитку емпатії та творчого вербального мислення ми використали методику Юсупова, методику RAT Медника та контент–аналіз.

Переходимо до аналізу результатів, отриманих нами після проведення формуючого експерименту з учнями групи В.

У поданих таблицях ми наводимо значення середніх показників, за якими були отримані статистично значимі різниці. Ми порівнювали результати групи В за основними показниками до та після експерименту, а також результати групи В за основними показниками після формуючого експерименту з результатами групи А з високим рівнем розвитку літературних здібностей як еталонної.

У таблицях відображені результати групи В за загальною емпатичною тенденцією, отримані за допомогою методики Юсупова до та після проведення формуючого експерименту (див. табл. 2. 5, 2.6).

Таблиця 2.5

Середнє значення показників загальної емпатичної тенденції за опитувальником Юсупова в групі А і В до і після формуючого експерименту

№	Гр.	Загальна емпатія за опитувальником Юсупова (в балах)	
		До експерименту	Після експерименту
1	В	39	75
2	В	43	80
3	В	39	80
4	В	43	80
5	В	44	85
6	В	49	82
7	В	55	80
8	В	60	80
9	В	48	80
10	В	62	80
11	В	55	85
12	В	37	85

Статистичний аналіз за допомогою критерію χ^2 (на рівня значимості $p<0,05$) динаміки розвитку загальної емпатичної здібності в групі В до та після експерименту за опитувальником Юсупова

Таблиця 2.6

Загальна емпатія за опитувальником Юсупова **До** **Після експерим.**
А гр. = (+) А гр. – В = (–) Гр.В – Гр. В = (+)

Примітка: знак (+) означає наявність статистично значимих різниць між рядами даних, знак (–) – їх відсутність.

Як можна побачити з таблиць 2.5 та 2.6, показники загальної емпатичної здібності статистично значимо розрізняються між групами А і В, після експерименту статистично значимих різниць між цими двома групами виявити не вдалося. Порівнявши середніх показників у групі В до експерименту та після нього, ми виявили статистично значимі різниці за критерієм χ^2 (на 0,05 рівня значимості).

Таким чином, можна зробити висновок, що під час формувального експерименту ми підвищили рівень загальних емпатичних здібностей, співпереживання емоційних станів на основі ідентифікації з іншим об'єктом та емоційної чутливості.

Розглянемо експериментальний матеріал, отриманий на основі аналізу динаміки середніх значень показників основних компонентів емпатії в групі В (див. табл. 2.7).

Статистичний аналіз за допомогою критерію Манна-Уїтні (на 0,05 рівня значущості) динаміки розвитку основних компонентів емпатії дозволив виявити статистично значимі різниці в експериментальній групі В до і після формуючого експерименту.

Нами було виявлено статистично значимі різниці за такими шкалами опитувальника Юсупова: I – емпатія з батьками, II – емпатія з тваринами, III – емпатія зі старими, IV – емпатія з героями художніх творів, VI – емпатія з незнайомими та малознайомими людьми.

Таблиця 2.7

Середні значення показників основних компонентів емпатії за шкалами методики І.М.Юсупова до і після формуючого експерименту в групі В

№	Гр.	I		II		III		IV		V		VI	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
1	В	8	10	8	13	8	15	8	14	8	15	5	14
2	В	9	11	7	14	8	15	9	14	9	14	5	14
3	В	8	12	7	14	6	14	8	14	8	15	6	15
4	В	9	12	8	13	6	14	8	14	8	14	6	14
5	В	9	11	7	14	5	15	9	15	8	13	7	14
6	В	11	10	9	13	4	14	9	13	9	15	4	13
7	В	9	11	8	14	7	15	8	13	9	15	4	13
8	В	10	12	8	14	8	15	8	14	10	15	5	14
9	В	8	11	6	13	7	14	8	14	7	16	5	14
10	В	6	11	7	13	7	16	9	13	10	15	4	13
11	В	9	12	8	14	8	16	8	16	8	16	2	13
12	В	11	11	7	13	8	15	8	16	8	15	2	14

До проведення формуючого експерименту статистично значимі різниці існували між групами А і В за рівнем розвитку основних компонентів емпатії, що відповідають відповідним шкалам.

Після проведення формуючого експерименту статистично значимих різниць між групами А і В за χ^2 критерієм (на 0,05 рівня значимості) за шкалами, що визначають рівень розвитку основних компонентів емпатії, виявити не вдалося. Після формуючого експерименту рівень розвитку основних компонентів емпатії учнів групи В максимально наблизився до середніх значень показників еталонної групи А.

Важливий експериментальний матеріал було отримано нами на основі аналізу динаміки показників тесту вербальної креативності С.Медника (див. табл. 2.8). Статистичний аналіз динаміки розвитку мовленнєво-розумової креативності за допомогою критерію Манна-Уїтні на 0,05 рівня значимості дозволив виявити статистично значимі різниці в групі В до і після експерименту. Як видно з таблиці 2.8, проведення формуючого експерименту призвело до підвищення рівня розвитку основних показників вербальної креативності: оригінальності, унікальності, продуктивності учнів групи В.

Таблиця 2.8

Середні значення показників за тестом мовленнєво-розумової креативності С.Медника групи В до і після формуючого експерименту

№	Гру–па	Індекс оригінальності		Індекс унікальності		Індекс продуктивності	
		До експ.	Після	До експ.	Після	До експ.	Після
1	В	0,72	0,88	1	20	14	50
2	В	0,72	0,88	1	15	14	50
3	В	0,72	0,88	1	15	14	53
4	В	0,72	0,88	5	15	21	50
5	В	0,47	0,77	5	15	21	50
6	В	0,47	0,77	5	20	21	50
7	В	0,47	0,77	7	15	15	55
8	В	0,61	0,90	7	15	15	55
9	В	0,61	0,90	7	21	15	40
10	В	0,61	0,90	3	20	9	50
11	В	0,61	0,90	3	25	9	40
12	В	0,47	0,90	3	20	9	45

Середні значення показників вербальної креативності учнів відповідає високому рівню розвитку. Рівень розвитку вербальної швидкості та міра вербальної продуктивності випробуваних групи В підвищився до дуже високих значень. За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості нами було виявлено статистично значимі різниці між групами А і В після експерименту. Таким чином, можна зробити висновок, що в результаті формуючого експерименту в учнів групи В спостерігається підвищення рівня розвитку мовленнєво-розумової креативності.

Після проведення формуючого експерименту за допомогою методу %–го контент-аналізу змістової різноманітності письмових творів учнів експериментальної групи В нами було отримано результати, які подані в таблиці (див. табл. 2.9). Порівняння середніх значень показників категоріального аналізу дозволило виявити статистично значимі різниці між групами після формувального експерименту.

Відсотковий контент-аналіз середніх значень змістової різноманітності текстів учнів групи В до експерименту за основними категоріями дозволив отримати такі дані: поведінка – 55 %, оцінка – 26,5 %,

інтерпретація – 28,5 %. Таким чином, в структурі змістової різноманітності письмових творів *у випробуваних групи В переважають категорії поведінки порівняно з категоріями оцінки інтерпретації, що свідчить про недостатній рівень розвитку літературних здібностей.*

Таблиця 2.9

Середні значення показників категорій %–го контент-аналізу письмових творів учнів групи В після формуючого експерименту

№	Гру–па	Категорії до експ.			Всього %	№	Гру–па	Категорії після експ.			Всього %
		П %	О %	І %				П %	О %	І %	
1	В	50	25	25	100	1	В	18	39	43	100
2	В	60	15	25	100	2	В	15	41	44	100
3	В	60	15	25	100	3	В	15	42	43	100
4	В	55	25	15	100	4	В	16	40	44	100
5	В	60	20	20	100	5	В	14	42	44	100
6	В	50	25	25	100	6	В	15	41	44	100
7	В	60	20	20	100	7	В	13	42	45	100
8	В	50	25	25	100	8	В	14	42	44	100
9	В	55	20	25	100	9	В	14	41	45	100
10	В	50	25	25	100	10	В	14	41	45	100
11	В	50	25	25	100	11	В	13	42	45	100
12	В	50	25	25	100	12	В	15	40	45	100

Примітка. Категорії аналізу: П – поведінка, О – оцінка, І – інтерпретація.

Після проведення формуючого експерименту в учнів групи В структура різноманітності письмових творів за основними категоріями аналізу перебудовується: знижується актуальність поведінки – 14,6 %, а актуальність оцінки (41,0 %) та інтерпретації (44,4 %) підвищується. Таким чином, результати контент–аналізу отримані після проведення формуючого експерименту у групі В дозволяють зробити висновок про зміну структури різноманітності письмових творів, що свідчить про підвищення рівня розвитку літературних здібностей досліджуваних.

Аналіз результатів формуючого експерименту дозволяє зробити такі висновки.

Висновки до другого розділу

Доведено, що рівень розвитку літературних здібностей зумовлений рівнем розвитку головних структурних компонентів: творчого вербального мислення та емпатії.

Показано, що з метою ефективного формування здібностей до літературної творчості необхідно використовувати активні методи навчання, які спрямовані на розвиток творчого вербального мислення та емпатії, – головних компонентів літературних здібностей.

Результати отримані під час констатувального та формувального експериментів дозволили стверджувати, що на формування здібностей до літературної творчості необхідний опосередкований вплив соціальних (етноекологічних) чинників.

ВИСНОВКИ

1. Узагальнено, що структура здібностей визначаються особливостями діяльності та тими вимогами, що висуваються соціумом до людини, що розвивається.
2. З’ясовано, що етноекологічні чинники як система взаємовпливів творчої особистості й середовища передбачає адекватне використання системи інваріантних вербальних значень, єдиних для даного етносу або соціуму задля комунікативних цілей.
3. Визначено, що рівень розвитку літературних здібностей учнів залежить від рівня сформованості творчого вербального мислення та розвитку емпатії. Статистичний аналіз динаміки розвитку вербального творчого мислення, вербальної креативності та основних компонентів емпатії дозволив виявити статистично значимі відмінності в експериментальній групі до і після проведення формуючого експерименту.
4. Доведено, що формування здібностей до літературної творчості окрім цілеспрямованого впливу навчання тренінгових групах, літературних студіях, об’єднаннях тощо, – детермінується взаємопов’язаними етноекологічними чинниками.
5. Показано, що ефективний розвиток головних компонентів здібностей до літературної творчості, а саме: емпатії та вербальної креативності передбачає застосування різноманітних активних методів навчання. Одним з таких методів є творчий тренінг.
6. Визначено, що обумовленість процесу формування здібностей до літературної творчості двома головними чинниками: стереотипною інформацією – семіотико-наративний аспект та продукуванням нової інформації – дискурсивний аспект. З’ясовано, що особливості конфігурації стереотипної інформації та продукування нової інформації впливають на формування когнітивної та емоційної сфер творчої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. М.: Академия, 2009. 320 с.

2. Аверченко І.С., Щебланова О.І. Вербальний тест творчого мислення. К.: Сонет, 2016. 160 с.

3. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ, 2009. С. 22–23.

4. Арнаудов М. Психологія літературної творчості. К.: Либідь, 2017. 645 с.

5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г.Бочаров. М.: Искусство, 1996. 445 с.

6. Богоявленська Д. Б. Інтелектуальна активність як проблема творчості. *Психологічні перспективи.* 2017. № 4. С. 12–25.

7. Бумсма Д., Ван Баал К. Лонгитюдное генетическое исследование показателей интеллекта у близнецов 5–7 лет. *Вопросы психологии*. 2017. № 4. С. 117–127.

8. Выготский Л.С. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ, 2009. С. 150–164.

9. Выготский Л.С. Я и Оно. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ, 2009. С. 145–146.

10. Гнатко Н. М. Проблема креативності: діагностика та розвиток. К.: ВОРАН, 2018. 340 с.

11.Годфруа Ж. Что такое психология: В 2–х томах. Т. 2. М.: Мир, 1996. 376 с.

12.Голубенко О. А. Здібності та індивідуальність. К.: Прометей, 2017. 306 с.

13. Гурова Л. Л. Когнітивно-особистісні характеристики творчого мислення у структурі загальної обдарованості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 6. С. 14–20.

14. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2015. 356 с.

15. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Выготского. *Вопросы психологии*. 2016. № 5. С. 98–109.

16. Зіверт Х. Тестування обдарованості особистості (пер. с немецкого) К.: Інтерексперт, 2017. 198 с.

17.Калошенко І. П. Структура та механизми творчої діятельності. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2016. 168 с.

18. Костюк Г.С. Проблеми психології мислення. К.: Либідь, 2008. 225 с..

19. Круусвалл Ю. Детерминация образа жизни семьи в городской среде. *Человек. Среда. Общение*. Таллинн: ТПИ, 2007. С. 50–89.

20. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Наука, 1984. 180 с.

21. Леонтьев А.А. Психолингвистика. *Тенденции развития психологической науки*. М.: Наука, 1989. С. 114–124.

22. Лотман Ю.М. Текст у тексті. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів: Літопис, 2016. 700 с.

23.Моляко В. А. Психологія творчої діяльності. К.: Либідь, 2008. 145 с.

24. Моляко В.А.Творча обдарованість та виховання творчої особистості. К.: Фоліант, 2011. 219 с.

25.Момот Л.Л., Шелестова Л.В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 53–58.

26.Мудрак М.А. Вплив нетрадиційних завдань на формування літературно-творчих здібностей старшокласників. *Обдарована дитина*. 2018. № 7. С. 8-11.

27. Пономарев Я.А. Психология творчества. СПб.: Питер, 2016. 305 с.

28.Психологічні питання дослідження обдарованості / Сост. В.А.Моляко, О.І.Кульчицька, Н.І.Літвінова. К.: Либідь, 2012. 256 с.

29.Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2016. 416 с.

30.Психологія художньої творчості / Заг ред. Б.С.Мейлаха, Н.А.Хренова. Харків.: Златоуст, 2018. 295 с.

31.Роменець В.А. Психологія творчості. К.: Академвидав, 2011. 247 с.

32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 720 с.

33.Стефанюк С.К. Деякі аспекти етнопедагогічної освіти як можливості духовно-творчого розвитку особистості. *Педагогіка і психологія.* 2018. № 2. С. 125–131.

34.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Просвещение, 1961. 535 с.

35.Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Академия, 2015. 624 с.

36. Хейдметс М. Обзор исследований о пространственном факторе в межличностных отношениях. *Человек. Среда. Пространство.* Таллин: ТПИ, 2007. С. 129–161.

37. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». *Вопросы психологии.* 2003. № 5. С. 3–15.

38. Шумакова Н.Б. Розвиток творчого потенциалу особистості школяра. *Обдарована дитина.* 2017. № 3. С.34–42.

39. Щебланова О.І., Аверченко І.С. Сучасні лонгітюдні дослідження обдарованості. *Психологічні перспективи.* 2018. № 6. С. 134–140.

Додаток А

Додаток 1

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Зінкевич Василина Дмитрівна,
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

6 березня 2020 (дата) _____ (підпис) Василина Зінкевич (ім'я, прізвище)

Додаток Б

Стимульний матеріал до тренінгу

Вправа «Розповідь» (заняття 1)

Втручання в особисте життя трапляється дуже часто. Особливо дратує втручання школи. Одного разу моя знайома зі шкільними друзями в позакласний час в барі святкували закінчення чверті. Після канікул в табелі моя подруга побачила незадовільну поведінку. Вона була дуже здивована, тому що приймала активну участь в шкільному житті, організовувала вечори в класі. І за якійсь вечір, який зовсім не стосується школи все зіпсувалось. Хтось все перекрутив про той вечір, доніс адміністрації школи. Навіть її батьки біли цим обурені і пішли до директора. Він почав виправдовуватися, але нового табеля не видав. В новому навчальному році моя подруга стала відмінницею і за рік була зразкова поведінка. Але психічно вона пережила дуже багато. Всі ті плітки були образливими. Це ж приватне життя! Яке право мали вчителі обговорювати її вільний час? Це образливо і прикро.

Вправа «Продовжити фразу» (заняття 4)

Учасникам пропонується початок фрази. Вони повинні продовжити цю фразу словами «через те, що ..., тому що» і т.д.

Стимульний матеріал:

1. Митя катался на саночках…
2. Я бы хотел…
3. Бывает часто, что в городах…
4. Пришла весна…
5. Машина была уже близко, и …
6. Когда поезд прошел, все увидели что…
7. Пробовала мать объяснить ему, что …
8. Девочка плакала и говорила, что
9. Тогда старший брат в сердцах …
10. Жил-был маленький леопард…

Вправа «Розповідь» (заняття 8).

1. Чоловік дуже шкодував, що в нього нема грошей на взуття, доти не зустрів людину без ніг.
2. Одного разу я без дозволу мами обстригла собі чолку. Коли мама побачила мене вона так розсміялася, що я аж заплакала.

До вправи «Пошук третього слова» (заняття 6); - загального» (заняття 8)

Картки із парами слов-стимулів:
Инструкция: Сейчас я предложу вам карточки на которых будет написана пара слов. Ваша задача состоит в том, чтобы подобрать к этой паре третье слово, такое, чтобы оно сочеталось с каждым предложенным, т.е. могло составить с ним словосочетание.

1. фирменные – рекордные
2. детская – чернильница
3. шахматная – изящная
4. бумажный – осенний
5. вкусный – английский
6. деревянная - пионерская
7. горячая - кафельная
8. дым - жесткая

9. очки – добрая
10. холодная – мутная
11. ресница – стеклянный
12. экзамен – проездной
13. умная – свежая
14. трудный прошлый
15. мундир городок

Інструкція: Зараз я пропоную вам картки на яких написані пари слів. Ваше завдання полягає в тому:

Заняття 6 (Пошук третього слова) – підібрати до кожної пари третє слово, таке, щоб воно сполучилося з кожним запропонованим словом, тобто могло скласти з ним словосполучення.

Заняття 8 (Пошук загального) - назвати якнайбільше їхніх загальних ознак.

16. фірмові – рекордні
17. дитяча – чорнильниця
18. шахова – витончена
19. паперовий – осінній
20. смачний – англійський
21. дерев'яна - піонерська
22. гаряча - кахельна
23. дим - жорстка
24. окуляри – добра
25. холодна – мутна
26. очі – склянка
27. іспит – проїзний
28. розумна – свіжа
29. важкий - минулий
30. мундир - містечко

Вправа «Думка іншими словами» (заняття 9)

1. На соревнованиях я веду себя как настоящий спортсмен.
2. Как-то раз на учительница русского языка попросила сдать тетрадки с домашним заданием.
3. Индивидуальные виды спорта интереснее командных.
4. Как-то Витька шёл по двору и увидел маленького котенка.
5. Мне нравятся игры, которые требуют большого физического напряжения.
6. Соревноваться с другими всегда интересно.
7. В каждом явлении есть свои положительные и отрицательные стороны.

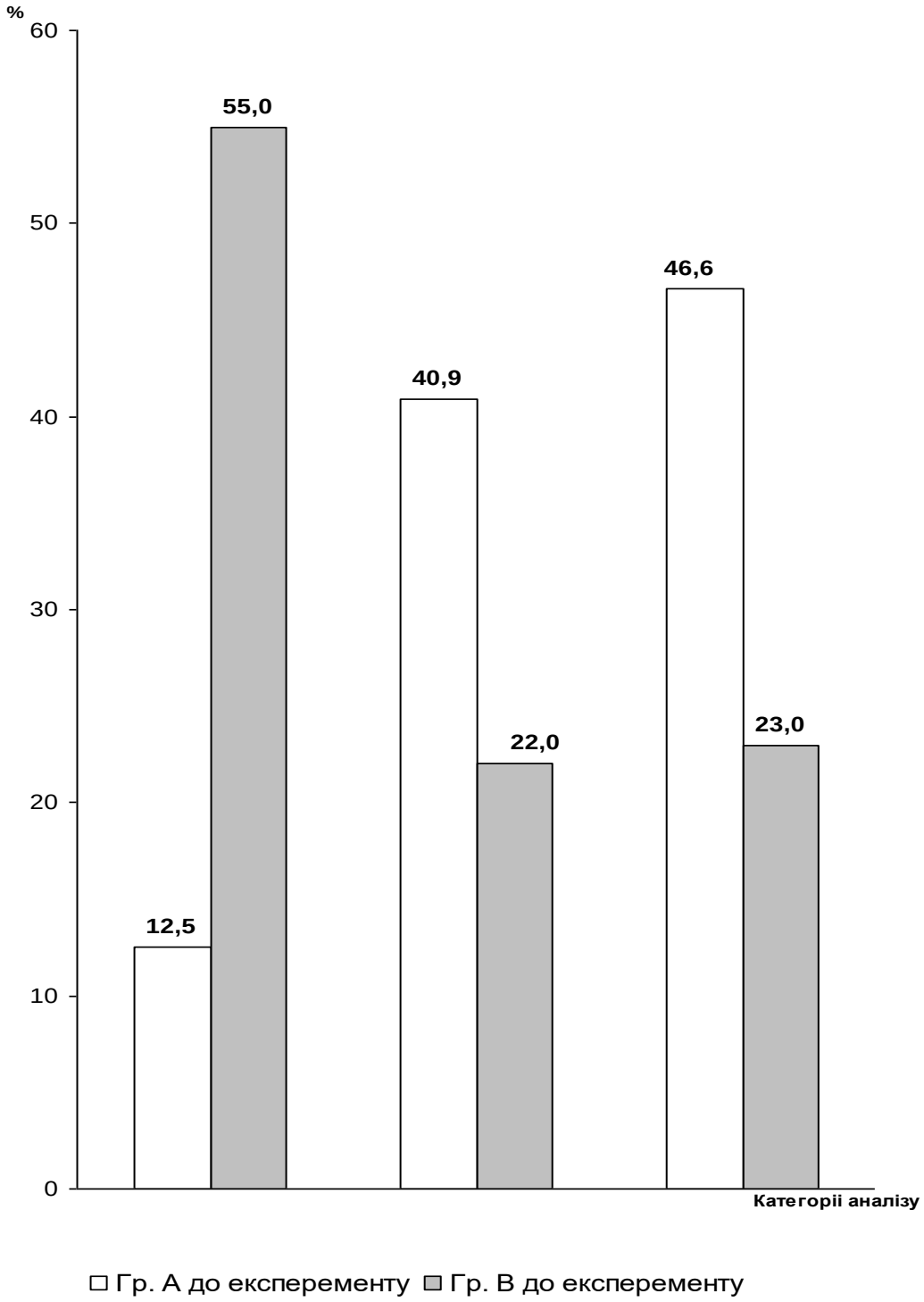
Вправа «Розповідь навпаки» (заняття 10)

Учасникам пропонується скласти розповідь навпаки, тобто з кінця.

1) Мы приехали в Женеву под дождем, ночью, но к рассвету от дождя осталась только свежесть в воздухе. 2) Отворив дверь на балкон, мы почувствовали упоительную прохладу раннего осеннего утра. 3) Влажный ветер тихо покачивал красно-желтые листья дикого винограда на столбах балкона. 4) Мы умылись, оделись и быстро вышли из отеля, освеженные крепким сном, готовые на какие угодно скитания и с молодым предчувствием чего-то хорошего, что сулит нам день. 5) От тумана не осталось и следа. 6) У мостков пристани дремали на солнце и лодки, и лодочники. 7) Впереди вода блестела ослепительно, а около лодки становилась всё глубже, тяжелей и прозрачней. 8) Прикрыв глаза мы долго слышали только однообразное журчание воды, бегущей вдоль бортов лодки. 9) И даже по звуку можно было угадать, как она чиста и прозрачна (И.А. Бунин. Тишина //Рассказы. – С. 205 - 206).

Додаток В

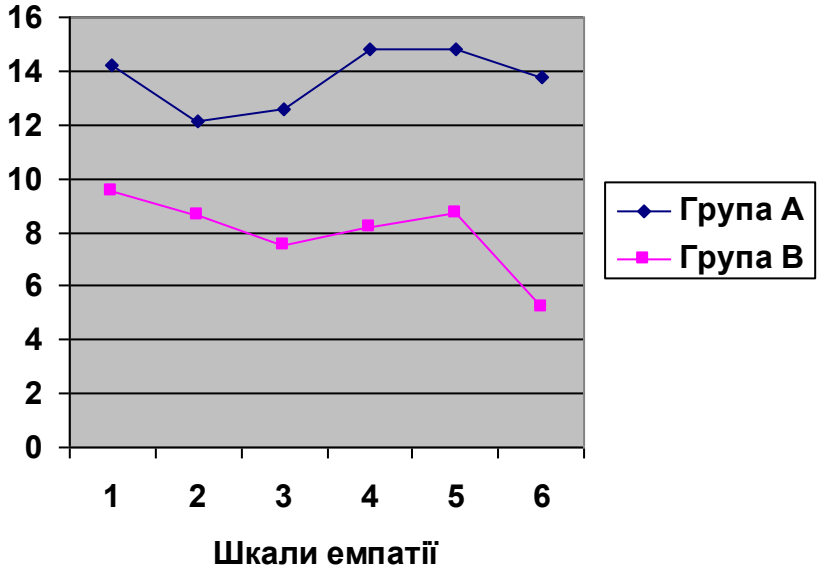
Показники категорій контент-аналізу до формуючого експерименту



Середні значення показників категорій контент-аналізу письмових творів учнів групи А і В до формуючого експеременту (%)

Додаток Г

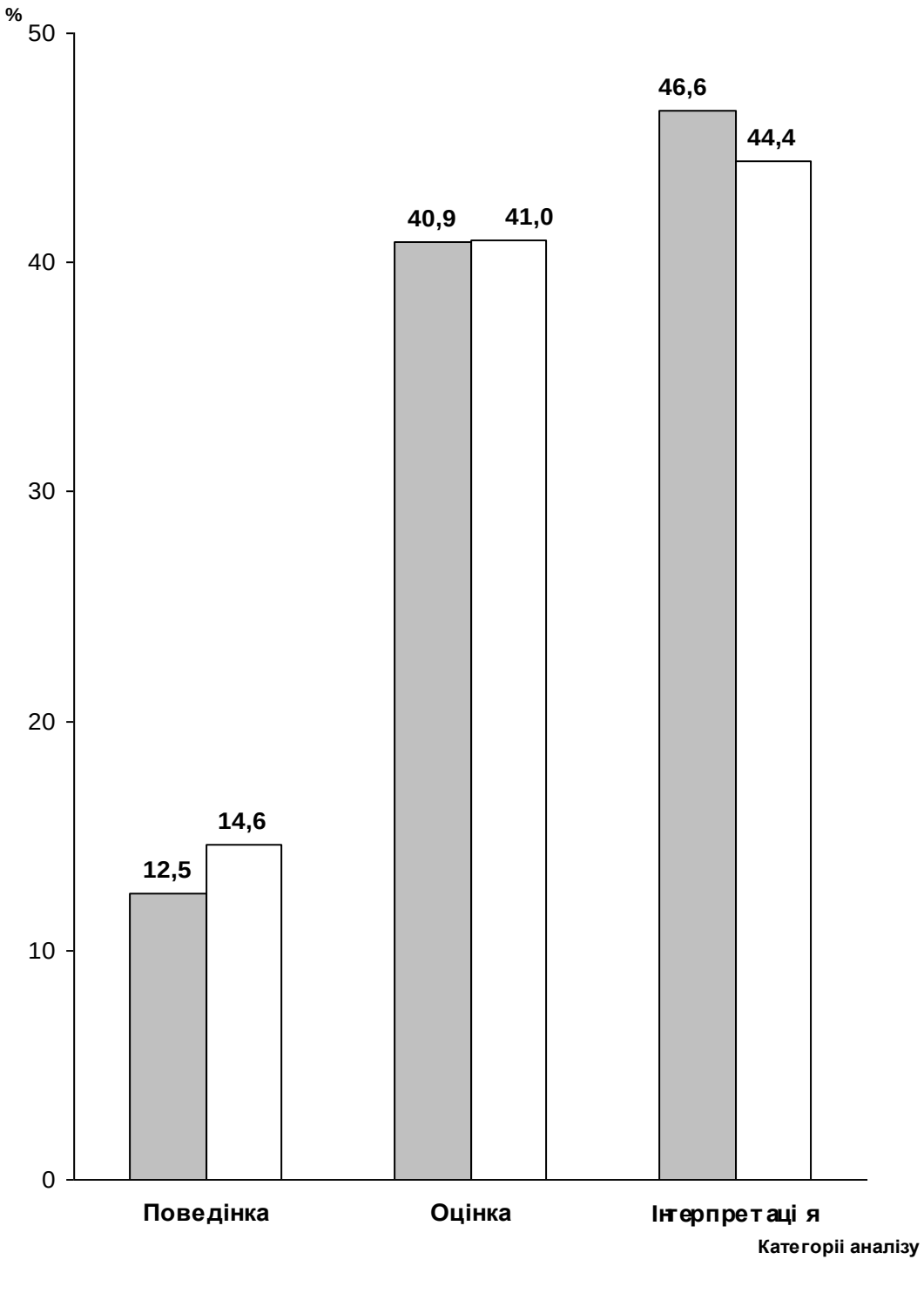
Показники рівня розвитку емпатичних здібностей досліджуваних до формуючого експерименту



Середні значення показників рівня розвитку структурних компонентів емпатійної здібності учнів групи А і В до формуючого експеременту (за методикою Юсупова)

Додаток Д

Показники категорій контент-аналізу письмових творів досліджуваних групи А до і групи В після формуючого експерименту



Середні значення показників категорій % контент-аналізу письмових творів учнів групи А до і групи В після формуючого експеременту