

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

ГРЕЧУХА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 159.928.238

**ДИСЕРТАЦІЯ**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ  
ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

053 – Психологія

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання, ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І.А. Гречуха

Науковий керівник: **Журавльова Лариса Петрівна**, доктор психологічних  
наук, професор

Рівне – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2021.

Дисертацію присвячено вивченню психологічних особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Теоретично обґрунтовано та емпірично апробовано структурно-динамічну модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Подано теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Обґрунтовано, розроблено та апробовано програму розвитку літературних здібностей старшокласників шляхом актуалізації та розвитку їх емпатійності.

На основі аналізу наукових джерел поняття літературні здібності розкрито як особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку. Сенситивним для розвитку літературних здібностей визначено ранній юнацький вік. До цього часу немає однотайності у виділенні структурних компонентів літературних здібностей. Дослідниками виділялися окремо: афективний, когнітивний, мовленнєвий, мотиваційний, конативний, світоглядний, духовний компоненти. Всі вчені виявляють єдність в тому, що в структурі літературних здібностей є певна емоційна складова, яка уможливорює процес літературної творчості. Її називають по різному: емоційна сприйнятливість, чуйність, чутливість, емпатійність.

Емпатія – особливий прояв людської чутливості. Вона супроводжує письменника на всіх етапах його творчого процесу. Встановлено, що оптимальне функціонування літературних здібностей забезпечується наявністю в їх

структурі емпатії, її механізмів та соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних емпатійних корелятивів.

Відповідно до авторської теоретичної структурно-динамічної моделі розвитку емпатії в структурі літературних здібностей встановлено, що літературні здібності старшокласників є ієрархічним динамічним психічним утворенням, яке має трирівневу типологічну структуру («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант»). На кожному з рівнів функціонування літературні здібності репрезентуються чотирикомпонентною системою, яка складається з афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного елементів. Змістова наповненість цих компонентів має такі характеристики: афективний відображає емоційну чутливість до сприймання навколишньої дійсності; когнітивний спрямований на встановлення особливостей протікання пізнавальних процесів, які пов'язані з розвитком інтелекту, зокрема вербального; мовленнєво-конативний компонент передбачає відображення практичної (дієвої) сторони літературних здібностей, безпосередньої їх реалізації в літературній творчості; ціннісно-світоглядний передбачає наявність у досліджуваних старшокласників активної життєвої позиції, прагнення до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації, а також творчий підхід у вирішенні поставлених завдань.

Доведено, що емпатія як інтегративна властивість особистості є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей. До основних психологічних умов функціонування емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників відносимо системну взаємодію відповідного рівня розвитку емпатійності, соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів емпатії та домінуючих її форм. Характеристика типологічних рівнів розвитку літературних здібностей здійснювалася з урахуванням змістовного наповнення їх структурних компонентів. Встановлено, що механізмами емпатії, які обумовлюють літературну творчість старшокласників є: емоційне зараження, наслідування, ідентифікація, рефлексія, децентрація, надвчування, неадаптивна активність.

З метою емпіричного вивчення структурних компонентів літературних здібностей та їх взаємозв'язку з емпатією було підбрано комплекс психодіагностичних методик. Досліджено психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників у відповідності до авторської теоретичної моделі.

Емпірично встановлено, що процес становлення літературно обдарованої особистості обумовлюється соціальною ситуацією її розвитку – наявністю в соціальному оточенні референтних людей, які є взірцями та підтримкою на всіх етапах творчого розвитку. Виявлено, що в становленні літературно обдарованої особистості особливу роль відіграють особи, в яких професійна діяльність пов'язана з літературою та з якими молода особистість підтримує емпатійні творчі стосунки. До соціально-психологічних чинників розвитку літературних здібностей старшокласників відносимо емпатійне соціальне оточення та наявність емпатійного наставника.

Емпірично доведено, що емпатія є необхідною умовою специфічного функціонування літературної творчості на різних етапах її розвитку. В процесі роботи над літературним твором відбувається «накопичення» та трансформація внутрішньої емпатійної енергії в творчу. Виявлено, що у старшокласників, які займаються літературною діяльністю домінують емпатійні переживання пов'язані: з відчуттями краси Природи; філософії Світу, моральними та духовними цінностями; навчальними шкільними ситуаціями; питаннями дружби та кохання. Ці домінуючі емпатійні переживання віддзеркалюються в тематичних мотивах літературної творчості школярів.

Виявлено особливості взаємозв'язку емпатії та емпатійних корелятивів (соціально-психологічних, особистісних, суб'єктних) зі структурними компонентами літературних здібностей старшокласників відповідно до їх типологічних рівнів розвитку («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант») і демографічних особливостей (місто / сільська місцевість).

Емпіричним шляхом встановлено вікові особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Старшокласники, що належать до різних типів (рівнів) розвитку літературних здібностей достовірно відрізняються між собою за показниками емпатії, її форм та емпатійних корелятивів. Констатовано наявність більшої кількості особистісних емпатійних корелятивів у старшокласників «схильних» та «талановитих», порівняно з «обдарованими». Суб'єктні емпатійні корелятиви більшою мірою представлені у «талановитих» школярів.

Позитивна динаміка розвитку літературних здібностей взаємопов'язана з функціонуванням в їх структурі відповідних домінуючих форм емпатії (реального сприяння не на шкоду собі, альтруїзму та внутрішнього сприяння) та зменшенням показників антиемпатії й індіферентності.

Виявлено відмінності у розвитку структурних компонентів літературних здібностей старшокласників залежно від рівня розвитку їх емпатійності. Підтверджено наявність статистично-значущих взаємозв'язків між показниками усіх структурних компонентів літературних здібностей та інтегральною емпатією й її формами. Встановлено наявність соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних емпатійних корелятивів як умов / чинників розвитку літературних здібностей, які відображають цілісність та взаємозалежність їх структурних компонентів та чинників розвитку. Доведено, що інтегральна емпатія є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей старшокласників.

Виявлено демографічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей: а) інтегральна емпатія міських творчих старшокласників є достовірно вищою, порівняно з відповідними показниками учнів сільської місцевості; б) спектр домінуючих форм емпатії старшокласників міських шкіл є більшим порівняно з їх сільськими ровесниками; в) міські та сільські старшокласники відрізняються об'єктами до яких вони проявляють вищий рівень емпатії (міські переважно емпатують батькам та дітям, а сільські – тваринам і незнайомим та малознайомим людям); г) спостерігаємо велике коло

особистісних емпатійних корелятивів в межах афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів літературних здібностей як у старшокласників з міста, так і з сільської місцевості. Окрім того, було виділено такі особливості розвитку літературних здібностей старшокласників залежно від місця проживання: старшокласники з сільської місцевості мають нижчі показники за всіма компонентами літературних здібностей, порівняно зі своїми ровесниками, які проживають у місті; розвивальні впливи зумовлюють достовірні зміни в показниках різних форм емпатії в міських та сільських творчих старшокласників.

Встановлено індивідуально-типологічні відмінності розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Описано факторні типології та структуру літературних здібностей в залежності від ролі в них емпатії, її форм та функціонування і дії емпатійних корелятивів. Виведено факторну структуру домінуючих чинників розвитку літературних здібностей старшокласників. Емпірично встановлена факторна система підтверджує основні положення структурно-динамічної моделі.

Відповідно до виявленої специфіки ролі емпатії в літературній творчості розроблено програму розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності.

Розвивальна програма є комплексною та передбачає участь літературно творчих школярів в соціально-психологічному тренінгу, проведення з ними індивідуальних консультацій, ведення респондентами щоденника спостережень. Програма складається із чотирьох змістових модулів, які спрямовані на розвиток інтегральної емпатії, її форм та соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів, системна взаємодія яких є умовою розвитку літературних здібностей. Перший модуль – «Бачити» спрямований на розвиток навичок спостереження за навколишнім середовищем, розвиток сенситивності до сприймання та диференціації емоційних проявів старшокласників. Це етап «споглядання» та сприймання емпатогенної ситуації, готовність до емпатування, де емпатія виступає в якості своєрідного шляху пізнання Іншого об'єкта, чи

суб'єкта. Другий модуль – «Відчувати» спрямований на розвиток емоційної сфери особистості, емпатійності, здатності емоційно сприймати Світ. Це етап знайомства з різними формами емпатування, де домінує емоційний компонент. Третій модуль – «Розуміти» спрямований на розвиток когнітивних форм емпатії, тобто навичок розуміння емпатогенної ситуації, усвідомлення свого Я та Я Іншого, здатність розпізнавати та розуміти свій емоційний стан та емоційний стан інших людей. Це етап розвитку рефлексивних механізмів, а також розвитку креативного, дивергентного мислення та, одночасно, критичного («самостійного»). Четвертий модуль – «Писати» спрямований на виведення емоційно-когнітивного рівня емпатії на конативний (дієвий) рівень: розвиток навичок втілення емоційно-когнітивного образу в художній, умінь зрозуміло виражати свої емоції та почуття засобами художнього слова.

Ефективність програми встановлювалась за допомогою психодіагностичних зрізів до та після формувального експерименту. Результати, отримані впродовж апробації та контрольної діагностики, доводять ефективність програми розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності.

Дослідження має наукову новизну: *вперше* досліджується емпатія в структурі літературних здібностей; визначено типологічні рівні розвитку літературних здібностей («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант») та відповідні системи їх структурних компонентів (афективний, когнітивний, мовленнєво-конативний та ціннісно-світоглядний); *встановлено*, що емпатія як інтегративна властивість особистості є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей у ранньому юнацькому віці, а основними психологічними умовами функціонування емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників є системна взаємодія на кожному з їх типологічних рівнів (схильні, обдаровані, талановиті) відповідного рівня розвитку інтегральної емпатії, її соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів та домінуючих форм; емпіричну факторну типологічну структуру літературних здібностей та домінуючі чинники розвитку літературних здібностей

старшокласників; *розроблено та впроваджено* програму розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності.

*Поглиблено та розширено* зміст поняття «літературні здібності», соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів емпатії; *подальшого розвитку набули* положення про розвиток емпатії в ранньому юнацькому віці, про її роль у розвитку здібностей до літературної діяльності.

*Практичне значення* дисертаційної праці полягає у визначенні психологічних особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, які можуть бути використані у роботі з літературно обдарованими школярами практичними психологами та вчителями української мови та літератури, керівниками літературних студій та факультативів, а також при підготовці фахівців спеціальності 053 «Психологія» для розвитку їх професійних компетенцій в межах таких навчальних курсів, як «Загальна психологія» – при вивченні змістового модулю «Психічні властивості особистості»; «Вікова психологія» – при вивченні особливостей становлення особистості в період ранньої та зрілої юності, «Педагогічна психологія» – задля аналізу психологічних аспектів роботи з обдарованою молоддю в навчальний та позанавчальний час; «Психологія емпатії» – при вивченні особливостей взаємозв'язку інтегральної емпатії та розвитку здібностей особистості раннього юнацького віку; «Творчість в системі особистісного розвитку» – при розкритті загальних концепцій розвитку творчих здібностей, рівнів обдарованості та більш детального вивчення особливостей розвитку такого виду спеціальних творчих здібностей як літературні: структура, рівні, психологічні механізми, чинники та умови розвитку.

*Ключові слова:* емпатія, інтегральна емпатія, художньо-естетична емпатія, механізми емпатії, літературні здібності, типи (рівні) розвитку літературних здібностей, старшокласники.



## ANNOTATION

**Grechukha I. A. Psychological Specificity of Developing Empathy in the Structure of Literary Ability of Senior High School Students. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.**

Dissertation for Doctor of Philosophy in Psychology (Ph.D.). Specialty 053 – Psychology. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Rivne State University of Humanities, Rivne, 2021.

The dissertation is aimed at the study of psychological features of empathy development in the structure of literary abilities of high school students. The structural-dynamic model of empathy development in the structure of literary abilities of high school students is theoretically substantiated and empirically tested. Theoretical generalization and empirical research of empathy development in the structure of literary abilities of high school students are given. The program of high school students' literary abilities development through actualization and development of their empathy is substantiated, developed, and tested.

Based on the scientific sources' analysis, the concept of literary abilities is defined as the combination of the psychological traits which allows the achievement of substantial results in literary undertakings and affects personal development. Early adolescence is defined as sensitive period for the development of literary abilities.

The commonly accepted view on the structure of literary abilities is yet to be formed. Contemporary researchers distinguish affective, cognitive, verbal, motivational, conative, worldview, and spiritual components. However, most of the researchers agree on the existence of the emotional component in the structure of literary abilities that enables the literary creative process. This component is named differently in different scientific sources: emotional receptivity, keenness, sensitivity, empathy.

Empathy is a specific manifestation of human sensitivity that is involved in all stages of the literary creative process. It is showed that the optimal functioning of literary abilities is ensured by the presence in their structure of empathy, its mechanisms, and socio-psychological, personal, and subjective empathic correlates.

According to the author's theoretical structure-dynamic model of empathy development in the structure of literary abilities were suggested that high school students' literary abilities are the hierarchical, dynamic psychological formation that has a three-tier typological structure ("predisposition", "signs of giftedness/giftedness", "talent"). At each level of functioning, literary abilities are represented by a four-component system, consisted of affective, cognitive, speech-conative, and value-worldview elements.

At each level of functioning, literary abilities are represented by a four-component system, which consists of affective, cognitive, speech-conative and value-worldview elements. The content of these components has the following characteristics: affective reflects the emotional sensitivity to the perception of the surrounding reality; cognitive is aimed at establishing the features of the cognitive processes which are associated with the development of intelligence, including verbal; speech-conative component involves the reflection of the practical (effective) side of literary abilities, their direct implementation in literary work; value-based worldview presupposes that the studied high school students have an active life position, the desire for self-development, self-realization and self-actualization, as well as a creative approach to solving tasks.

It is proved that empathy as an integral quality of personality is a system-forming factor in the development of literary abilities. The main psychological conditions for the functioning of empathy in the structure of literary abilities of high school students include the systematic interaction of the appropriate level of empathy, socio-psychological, personal and subjective correlates of empathy and its dominant forms. Characteristics of typological levels of development of literary abilities was carried out taking into account the content of their structural components. It is established that the mechanisms of empathy that determine the literary work of high school students are: emotional infection, imitation, identification, reflection, decentration, feeling, maladaptive activity.

For the purpose of empirical study, the structural components of literary abilities and their relationship with empathy, a set of psychodiagnostics techniques was

selected. The psychological features of empathy development in the structure of literary abilities of high school students in accordance with the author's theoretical model were investigated. The peculiarities of the relationship of empathy and empathic personality correlates with the structural components of the literary abilities of high school students in accordance with their levels of development are revealed ("capable", "signs of giftedness / giftedness", "talent") and demographic characteristics (urban / rural).

It is empirically established that the process of becoming a literary gifted person is determined by the social situation of their development - the presence in the social environment of the student reference people who are role models and support him at all stages of creative development. It was found that in the formation of a literary gifted person a special role is played by persons in whom professional activity is related to literature and with whom the young person maintains empathic creative relations. To the socio-psychological factors in the development of literary abilities of high school students we can include an empathic social environment and the presence of an empathic mentor.

It is empirically proved that empathy is a necessary condition for the specific functioning of literary creativity at different stages of its development. In the process of working on a literary work there is an "accumulation" and representation of internal empathic energy in creative. It was found that high school students who are engaged in literary activities are dominated by empathic experiences related to: feelings of beauty of Nature; philosophy of the World, moral and spiritual values; educational school situations; issues of friendship and love. These dominant empathic experiences are reflected in the thematic motives of literary creativity of schoolchildren.

The peculiarities of the relationship of empathy and empathic correlates (socio-psychological, personal, subjective) with the structural components of literary abilities of high school students according to their typological levels of development ("predisposition", "signs of giftedness" / "giftedness", "talent") and demographic characteristics (city / countryside) have been identified.

The age features of empathy development in the structure of literary abilities of high school students have been empirically established. High school students belonging to different types (levels) of literary abilities development differ significantly in terms of empathy, its forms and empathic correlates. The presence of a larger number of personal empathic correlates was stated in high school students with the level of development of literary abilities "capable" and "talent", compared with high school students who are gifted. Subjective empathic correlates are more represented in "talented" high school students.

The positive dynamics of the development of literary abilities is interrelated with the functioning in their structure of the corresponding dominant forms of empathy (real self-help, altruism and inner self-help) and a decrease of anti-empathy and indifference indicators.

Differences in the development of structural components of literary abilities of high school students depending on the level of development of their empathy were revealed. The existence of statistically significant relationships between indicators of all structural components of literary abilities and integral empathy and its forms has been confirmed. The presence of socio-psychological, personal and subjective empathic correlates as conditions / factors for the development of literary abilities, which reflect the integrity and interdependence of their structural components and factors of development, has been established. It is proved that integral empathy is a system-forming factor in the development of literary abilities of high school students.

Demographic features of empathy development in the structure of literary abilities are revealed: a) the integral empathy of urban creative high school students is significantly higher compared to the corresponding indicators of rural students; b) the range of dominant forms of empathy of high school students in urban schools is larger compared to their rural peers; c) urban and rural high school students are distinguished by objects to which they show a higher level of empathy (urban mostly empathize with parents and children, and rural - animals and strangers and strangers); d) we observe a wide range of personal empathic correlates within the affective, cognitive, speech-conative and value-worldview components of literary abilities of both high school

students from urban and rural areas. In addition, the following features of the development of literary abilities of high school students depending on the place of residence were identified: high school students from rural areas have lower scores on all components of literary ability compared to their peers living in the city; developmental influences cause significant changes in indicators of various forms of empathy in urban and rural creative high school students.

The typology of literary abilities depending on the role of empathy in them and the functioning and action of its mechanisms has been established by the method of factorization. The factor structure of the dominant factors of development of literary abilities of high school students is also established.

The individual-typological differences in the development of empathy in the structure of literary abilities of high school students are established. Factor typologies and structure of literary abilities depending on the role of empathy in them, its forms and functioning and actions of empathic correlates are described. The factor structure of the dominant factors of development of literary abilities of senior pupils is deduced. The empirically established factor system confirms the main provisions of the structural-dynamic model.

According to the identified specifics of the role of empathy in literary work, a program was developed for the development of literary abilities of the early adolescence through the actualization and development of its empathy.

The development program is comprehensive and involves the participation of literary and creative students in socio-psychological training, conducting individual consultations with them, keeping a diary of observations. The program consists of four semantic modules, which are aimed at the development of integral empathy its forms and socio-psychological, personal and subjective correlates, as a systemic interaction of which is a condition for the development of literary abilities. The first module – "See" is aimed at developing skills of observation of the environment, the development of sensitivity to the perception and differentiation of emotional manifestations of high school students. It is a stage of "contemplation" and perception of an empathogenic situation, readiness for empathy, where empathy acts as a kind of way of knowing

another object or subject. The second module – "Feel" is aimed at developing the emotional sphere of personality, empathy, the ability to emotionally perceive the world. This is the stage of acquaintance with various forms of empathy, where the emotional component dominates. The third module – "Understand" is aimed at developing cognitive forms of empathy, that is skills of understanding the empathogenic situation, awareness of one's Self and the Self of the Other, the ability to recognize and understand your emotional state and the emotional state of others. This is the stage of development of reflexive mechanisms, as well as the development of creative, divergent thinking and, at the same time, critical ("independent"). The fourth module – "Write" is aimed at deriving the emotional and cognitive level of empathy to the conative (effective) level: development of skills of embodiment of emotional-cognitive image in art, to develop ability to express clearly the emotions and feelings by means of art word.

The effectiveness of the program was established using psychodiagnostics sections before and after the formative experiment. The results obtained during the approbation and control diagnostics prove the effectiveness of the program of development of literary abilities of the personality of early adolescence through the actualization and development of its empathy.

The study has a scientific novelty: *for the first time* empathy is studied in the structure of literary abilities; the typological levels of development of literary abilities ("predisposition", "signs of giftedness"/ "giftedness") and the system of their structural components (affective, cognitive, speech-conative and value-worldview), the role of empathy as a factor and conditions for the development of literary abilities at each of these levels are defined;

*established* that empathy as an integral property of personality is a system-forming factor in the development of literary abilities in early adolescence, and the main psychological conditions for the functioning of empathy in the structure of literary abilities of high school students are the systematic interaction at each of their typological levels (predisposed, gifted, talented) of the corresponding level of development of integral empathy, its socio-psychological, personal and subjective

correlates dominant forms; empirical factor typological structure of literary abilities and dominant factors in the development of literary abilities of high school students;

the program of development of literary abilities of the person of early youth through actualization and development of its empathy *is developed and implemented*.

The meaning of the concept of "literary abilities", socio-psychological, personal and subjective correlates of empathy are *deepened and expanded*; provisions on the development of empathy in early adolescence, on its role in the development of abilities for literary activity *were further developed*.

*The practical significance* of the dissertation is to determine the psychological features of empathy in the structure of literary abilities of high school students, which can be used in work with gifted students, practical psychologists and teachers of Ukrainian language and literature, heads of literary studies and electives, as well as training specialists 053 " Psychology "for the development of their professional competencies within such training courses as" General Psychology " – in the study of the content module" Mental personality traits "; "Age psychology" – in the study of personality development in early and mature adolescence, "Pedagogical psychology" – to analyze the psychological aspects of working with gifted youth in school and extracurricular activities; "Psychology of empathy" – in the study of the relationship between integral empathy and the development of abilities of early adolescence, "Creativity in the system of personal development" – in the disclosure of general concepts of creative abilities, levels of giftedness and a more detailed study of the peculiarities of development of this type of special creative abilities as literary: structure, levels, psychological mechanisms, factors and conditions of development.

*Key words:* empathy, integral empathy, artistic and aesthetic empathy, mechanisms of empathy, literary abilities, types (levels) of literary abilities development, high school students.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*****Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації******Статті в наукових фахових виданнях України***

1. Гречуха І. А. Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 11. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.311-318. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19555>
2. Гречуха І. А. Суб'єктивна картина розвитку літературних здібностей: спроба факторно-семантичного аналізу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 13. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 217-227. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/25049>
3. Гречуха І. А. Психосоціальні чинники розвитку літературно обдарованої особистості. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2018. Том. 41, Вип. 1: Психологія. С. 64-74. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-41-1-64-74>
4. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 8 (53). С. 39-48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).04)
5. Гречуха І. А. Психологічні особливості регуляції емоцій літературно обдарованих старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 15-25. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).02)



### **Розділ у колективній монографії**

6. Гречуха І. А. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євєнюк, 2020. С. 133-149. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30890>

### **Статті у наукових виданнях інших держав**

7. Журавльова Л. П., Гречуха І. А. Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), Issue: 175, 2018 Sept., P. 64-69. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15> (Республіка Угорщина)

8. Гречуха І. А. Емпатія як умова літературної творчості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (90), Issue: 222, 2020 Feb., P. 52-57. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-12> (Республіка Угорщина)

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

9. Гречуха І. А., Шмиглюк О. Г. Репрезентація етнічної самосвідомості у літературній творчості старшокласників: теоретичний аналіз проблеми. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016, Kielce: Holy Cross University, pp. 310-314.* <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23973>

10. Гречуха І. А., Марчук К. А. Біографічний метод у вивченні літературної обдарованості. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 березня 2017 року).* Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 51-53. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24470>

11. Гречуха І. А., Марчук К. А. Особливості прояву творчого потенціалу Григора Тютюнника. *Психологія і педагогіка: актуальні питання: Збірник тез*

міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна 7-8 квітня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 100-105. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24471>

12. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 27 квітня 2018 року). Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. І. Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. С. 33-35. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27144>

13. Гречуха І. А. Онтогенетична структура референтності літературно обдарованих старшокласників. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (11-12 квітня 2019 р.) За заг. ред. О. В. Лазорко, В. А. Ущиної. Луцьк: Волиньполіграф, 2019. С. 232-236.

14. Гречуха І. А. Умови особистісного зростання літературно обдарованої особистості. *Актуальні проблеми особистісного зростання*: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих учених (м. Житомир, 19 квітня 2019 року)]. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. ім. І. Франка. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 150-152. <http://eprints.zu.edu.ua/29639/>

15. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованої особистості в умовах сприятливого освітнього середовища. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 грудня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 49-53.

16. Гречуха І. А. Емпатія та літературна творчість старшокласників. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 10 квітня 2020 р. К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 141-145.

17. Гречуха І. А. Особливості прояву емпатії у взаємозв'язку з копінг стратегіями емоційної регуляції літературно творчих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць [за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 21 квітня 2020 р.)]. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Г. В. Пирог, Т. М. Шапран. М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. С. 254-257. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ](https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ)

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження***

18. Гречуха І. А. Ціннісна підтримка літературно обдарованих старшокласників: на прикладі роботи українських та польських літературних осередків. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 1. За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2015. С. 112-116. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19940/>

19. Гречуха І. А. Рефлексія здібностей літературно обдарованих старшокласників. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 2. За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 98-100. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/24828/>

## ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	31
1.1. Розвиток здібностей як предмет психологічного дослідження	31
1.1.1. Основні підходи до дослідження здібностей у психології	31
1.1.2. Розвиток творчих здібностей особистості	38
1.2. Теоретичні основи дослідження емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників	45
1.2.1. Психологічні особливості розвитку емпатії старшокласників	45
1.2.2. Емпатія як умова розвитку літературних здібностей старшокласників	52
1.3. Теоретична структурно-динамічна модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників	59
1.3.1. Перебіг емпатійних процесів автора літературного твору	59
1.3.2. Структурно-динамічна модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників	66
Висновки до розділу 1	80
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	84
2.1. Методи та організація експериментального дослідження розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників	84
2.2. Психологічний аналіз умов та чинників розвитку літературних здібностей старшокласників	106
2.2.1. Дослідження психосоціальних чинників розвитку літературних здібностей в ранньому юнацькому віці	106
2.2.2. Емпатія як умова літературної творчості старшокласників	117
2.3. Дослідження особливостей взаємозв'язків емпатії з розвитком літературних здібностей старшокласників	124
2.3.1. Особливості зв'язків емпатії старшокласників з рівнем розвитку їх літературних здібностей	124
2.3.2. Демографічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників	151

Висновки до розділу 2	164
<b>РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ</b>	<b>168</b>
3.1. Програма розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку шляхом актуалізації та розвитку її емпатійності	168
3.2. Результати апробації програми розвитку літературних здібностей старшокласників через актуалізацію та розвиток їх емпатійності	177
Висновки до розділу 3	192
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>195</b>
<b>СПИСКИ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>199</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>233</b>

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Сучасна Україна йде шляхом інтеграції у європейське співтовариство, де й надалі найактивнішою частиною суспільства залишається молодь. Саме талановита молодь є тим інтелектуальним ресурсом, який і визначає подальший успішний розвиток держави. Державна політика нашої країни спрямована на підтримку та розвиток творчої, з високими моральними цінностями молоді. Тому є необхідність в наукових дослідженнях та освітніх програмах, що спрямовані на вивчення та підтримку обдарованої здібної молоді, починаючи зі шкільного віку.

У психології проблема розвитку здібностей розглядається через зв'язок із процесом соціалізації (Л. С. Виготський) та з проблемами особистісного розвитку (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн). Розвиток творчих здібностей також вивчається у контексті досліджень відповідних умінь та навичок, особистісних якостей (Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов), виявлення особливостей побудови стратегій діяльності (К. О. Абульханова-Славська, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко) та творчої спрямованості особистості (Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв).

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей школярів, які займаються літературною творчістю (Л. С. Виготський, Н. Є. Есманська, С. Ф. Козлов, Є. А. Корсунський, О. С. Куш, З. В. Юрченко, В. П. Ягункова), дозволило встановити психологічні закономірності, структуру та індивідуальні особливості розвитку літературних здібностей в онтогенезі. В ранньому юнацькому віці (9-11 класи) розвиток літературних здібностей набуває не лише кількісних змін, а й якісних, а процес розвитку особистості в літературній творчості має особистісне значення.

Психічними та особистісними детермінантами розвитку літературних здібностей є: розвиток відповідних пізнавальних процесів, які пов'язані з творчою діяльністю – уваги (спостережливості), пам'яті, мислення, уяви (П. В. Білоус, Є. О. Корсунський, В. О. Моляко, К. К. Платонов, В. П. Ягункова);

особлива чуттєвість, емоційна сприйнятливість, емпатійність (Б. О. Грифцов, Є. С. Громов, О. Г. Ковальов, Є. О. Корсунський, П. М. Медведєв, О. І. Нікіфорова, В. О. Моляко, І. В. Страхів, Н. О. Черникова, В. П. Ягункова); творча спрямованість особистості (М. А. Мудрак); активна життєва позиція, спрямованість на постійне вдосконалення власних здібностей, розвитку творчого потенціалу та майстерності (Г. Д. Левченко, В. О. Моляко).

В структурі розвитку здібностей особистості емпатія вивчається в рамках діяльнісного та особистісного підходів, де емпатійність зводиться до відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття їй (К. Р. Роджерс, М. В. Савчин та інші). Основними психологічними механізмами при цьому є емоційне зараження, ідентифікація, проекція, децентрація та рефлексія (М.М. Авдєєва, Т.П. Гаврилова, Л.П. Журавльова, В. Мак-Дугал, Г.Олпорт).

Нерівномірний, дискретний розвиток емпатійності у підлітків, змінюється позитивною динамікою розвитку емпатії впродовж періоду ранньої юності, що дає можливість стверджувати про становлення на цьому етапі емпатійності як особистісної якості (Л. П. Журавльова). Можливість транслювати свої емоційні та емпатійні переживання через написані художні твори, не лише несе за собою певну емоційну розрядку, а й виступає одним із способів перетворення внутрішньої емпатійної енергії в творчу.

Комплексний підхід до дослідження місця емпатії в структурі літературних здібностей дозволяє виявити літературно обдарованих школярів та вивчити у який спосіб емпатія впливає на їх творчість, а також визначити умови розвитку літературних здібностей через актуалізацію та розвиток емпатії старшокласників. З огляду на те, що дана проблема є соціально значущою та маловивченою й зумовило вибір теми нашого дисертаційного дослідження, а саме *«Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**  
Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематикою науково-дослідної

роботи кафедри психології розвитку та консультування Житомирського державного університету імені Івана Франка «Особистість в умовах трансформації сучасного суспільства» (номер держреєстрації 0119U103705). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №4 від 31 жовтня 2017 року).

**Мета дослідження:** теоретико-експериментальне обґрунтування та побудова структурно-динамічної моделі розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, емпіричне дослідження особливостей функціонування емпатії в їх літературній творчості та розробка програми розвитку літературних здібностей школярів через актуалізацію та розвиток їх емпатійності.

Відповідно до мети та предмета визначено **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку здібностей у літературній діяльності: їх структури, механізмів, чинників та ролі емпатії в розвитку цих здібностей в ранньому юнацькому віці.
2. Розробити структурно-динамічну модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників.
3. Провести емпіричне дослідження емпатії та її форм в структурі літературних здібностей старшокласників.
4. Створити та апробувати програму розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності.

**Об'єкт дослідження** – розвиток літературних здібностей старшокласників.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників.

**Гіпотеза дослідження.** Системотвірним чинником та умовою розвитку літературних здібностей є емпатія як інтегративна властивість особистості. Психологічними умовами функціонування емпатії в структурі літературних



здібностей старшокласників є системна взаємодія на кожному з їх типологічних рівнів (схильні, обдаровані, талановиті) відповідного рівня розвитку емпатії, її соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів та домінуючих форм.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** є положення про розвиток психіки та її суб'єкта (К. О. Альбуханова-Славська, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін та ін.), положення про розвиток здібностей у діяльності (В. М. Дружинін, О. М. Леонт'єв, Б. М. Теплов), про зв'язок розвитку здібностей та особистості (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн), положення про розвиток особистості у літературній діяльності (М. Арнаудов, М. М. Бахтін, П. В. Білоус, О. І. Кульчицька, О. А. Кривопишина, В. О. Моляко, Н. В. Чепелева), основні підходи до вивчення емпатії, її природи, феноменології, структури, особливостей розвитку в ранньому юнацькому віці (Л. П. Журавльова, К. Роджерс, І. М. Юсупов), інтегративний підхід до вивчення емпатії, яка розглядається як складно-структуроване явище та інтегративна якість особистості (Л. П. Журавльова).

**Методи дослідження.** Для виконання поставлених завдань використовувався комплекс методів: теоретичні (аналіз та узагальнення наукових літературних джерел); емпіричні (бесіда, тестування, анкетування, констатувальний та формувальний експерименти); психодіагностичні методики: опитувальник «Як я себе почуваю...» (С. Rieffe, Р. Oosterveld, М. Meerum Terwogt, переклад О. Р. Єсіна, Е. А. Горобець) на дослідження афективного компоненту; короткий орієнтований тест (КОТ) на дослідження розумових здібностей (Ст. Н. Бузін, Е. Ф. Вандерлік) та «Опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» Дж. Гросса (в адаптації О. І. Розказової, А. Б. Леонової та І. В. Плужникова) — вивчення когнітивного компоненту розвитку літературних здібностей; дослідження творчих здібностей за модифікованими методиками Дж. Гілфорда і Е. Торренса «Вербальна творчість», мотиваційний тест до літературної творчості (П. В. Білоуса), аналіз продуктів діяльності

(літературних творів) та експертна оцінка вчителів – дослідження мовленнєво-конативного компоненту розвитку літературних здібностей, внутрішньої вмотивованості до занять літературною діяльністю; «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча) та модифікований тест двадцяти тверджень М. Куна та Т. Мак-Партленда для дослідження ціннісно-світоглядного компоненту розвитку літературних здібностей; методика діагностики емпатії підлітків та юнаків Л. П. Журавльової для дослідження інтегральної емпатії особистості та її окремих форм та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. М. Юсупова для встановлення значущих об'єктів емпатійного реагування; діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО (А. В. Лазукіна, в адаптації Н. Ф. Каліної) для визначення суб'єктних чинників розвитку компонентів літературних здібностей; біографічна бесіда – для визначення соціальних та особистісних чинників розвитку літературних здібностей; опитувальник Г. Айзенка для дослідження екстравертованого / інтравертованого типу сприймання Світу, оточуючих, себе; методи статистичної обробки даних: описова статистика (знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках, середнє арифметичне значення), лінійний кореляційний аналіз Пірсона; t-критерій Стьюдента; факторний аналіз. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм IBM SPSS Statistics 23.

**Емпірична база дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2015-2020 років на базі закладів загальної середньої освіти м. Житомира та Житомирської області: Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета, ліцею № 25 ім. М.О. Щорса м. Житомира, Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28 ім. гетьмана І. Виговського, комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради та закладів загальної середньої освіти Гришківцевої селищної ради (Гришківецька гімназія, Никонівський ЗЗСО, Половецький ЗЗСО, Рейський ЗЗСО, Старосолотвинський ЗЗСО, Озадівський ЗЗСО, Бистрицький ЗЗСО, Романівський ЗЗСО, Дмитрівський ЗЗСО). До вибірки ввійшли старшокласники, які займаються літературною

творчістю та мають різний рівень розвитку літературних здібностей (218 осіб) та такі, що літературною творчістю не займаються (142 особи). Загальна вибірка складала 360 осіб раннього юнацького віку.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що: *вперше* досліджується емпатія в структурі літературних здібностей; визначено типологічні рівні розвитку літературних здібностей («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант») та відповідні системи їх структурних компонентів (афективний, когнітивний, мовленнєво-конативний та ціннісно-світоглядний); *встановлено*, що емпатія як інтегративна властивість особистості є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей у ранньому юнацькому віці, а основними психологічними умовами функціонування емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників є системна взаємодія на кожному з їх типологічних рівнів (схильні, обдаровані, талановиті) відповідного рівня розвитку інтегральної емпатії, її соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів та відповідних домінуючих форм; *емпіричну факторну типологічну структуру літературних здібностей та домінуючі чинники розвитку літературних здібностей старшокласників; розроблено та впроваджено* програму розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності.

*Поглиблено та розширено* зміст поняття «літературні здібності», соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів емпатії; *подальшого розвитку набули* положення про розвиток емпатії в ранньому юнацькому віці, про її роль у розвитку здібностей до літературної діяльності.

**Практична значущість одержаних результатів** полягає у визначенні психологічних особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, які можуть бути використані у роботі з літературно обдарованими школярами практичними психологами та вчителями української мови та літератури, керівниками літературних студій та факультативів, а також при підготовці фахівців спеціальності 053 «Психологія» для розвитку їх професійних компетенцій в межах таких навчальних курсів, як «Загальна

психологія» – при вивченні змістового модулю «Психічні властивості особистості»; «Вікова психологія» – при вивченні особливостей становлення особистості в період ранньої та зрілої юності, «Педагогічна психологія» – задля аналізу психологічних аспектів роботи з обдарованою молоддю в навчальній та позанавчальній час; «Психологія емпатії» – при вивченні особливостей взаємозв'язку інтегральної емпатії та розвитку здібностей особистості раннього юнацького віку; «Творчість в системі особистісного розвитку» – при розкритті загальних концепцій розвитку творчих здібностей, рівнів обдарованості та більш детального вивчення особливостей розвитку такого виду спеціальних творчих здібностей як літературні: структура, рівні, психологічні механізми, чинники та умови розвитку.

**Особистий внесок здобувача.** У працях, опублікованих у співавторстві, автором здійснено теоретичний аналіз особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей, подано результати емпіричного дослідження емпатії літературно творчих старшокласників, описано психологічні особливості розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій, проаналізовано психосоціальні чинники розвитку літературних здібностей та емпатії як умови літературної творчості. Ідеї співавторів публікацій у дисертації не використовуються.

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження були представлені для обговорення на *10 міжнародних науково-практичних конференціях*: «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» (м. Кельце, Республіка Польща; 28-29 грудня 2016 р.), «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (м. Львів, Україна; 24-25 березня 2017 року), «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, Україна; 7 квітня 2017 року), «Science without boundaries – development in 21 st. century» – 2018 (м. Бухарест, Угорщина; 26 серпня 2018 року), «Українсько-польські психолого-педагогічні дослідження в синхронії та діахронії» (м. Житомир, Україна; 10-11 вересня 2018 року), «Виклики та

парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти» (м. Луцьк, Україна; 11-12 квітня 2019 року), «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, Україна; 27 грудня 2019 року), «Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education, APSC» – 2020 (м. Бухарест, Угорщина; 2 лютого 2020 року), «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (м. Київ, Україна; 10 квітня 2020 року), «Особистісне зростання: теорія і практика»: інтернет-конференція (м. Житомир, Україна; 21 квітня 2020 року); *5 Всеукраїнських науково-практичних конференціях*: Internet-конференція «Особистісне зростання: теорія і практика (м. Житомир, Україна; 22 квітня 2016 року), інтернет-конференція (з міжнародною участю) «Особистісне зростання: теорія і практика» (м. Житомир, Україна; 27 квітня 2018 року), «Актуальні проблеми особистісного зростання» (м. Житомир, Україна; 19 квітня 2019 року), інтернет-конференція «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (м. Умань, Україна; 11 жовтня 2019 р.), «Психологічні проблеми сприймання» (м. Київ, Україна; 25 травня 2020 року) та *3 семінарах*: «Цінності обдарованої особистості: стан проблеми і перспективи досліджень» (м. Київ, Україна; 22 жовтня 2015 року), «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (м. Київ, Україна; 21 квітня 2016 року), «Вікові чинники ціннісного розвитку обдарованої особистості» (м. Київ, Україна; 20 жовтня 2016 року).

Результати дослідження *впроваджено* у практику діяльності з літературно обдарованою молоддю закладів загальної середньої освіти Гришківцевої селищної ради Бердичівського району Житомирської області: Гришківцевої гімназії, Никонівської ЗЗСО, Половецької ЗЗСО, Рейської ЗЗСО, Старосолотвинської ЗЗСО, Озадівської ЗЗСО, Бистрицької ЗЗСО, Романівської ЗЗСО, Дмитрівської ЗЗСО) (акт впровадження №209 від 23.06.2020 р.); Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета (акт впровадження №322 від 22.06.2020 р.); Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження №03-28/01/1404 від

24.06.2020 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження №582-33/03 від 24.06.2020 р.); Університету митної справи та фінансів (довідка про впровадження №10-38/01/879 від 17.09.2020 р.); Поліського національного університету (довідка про впровадження №1634/01.17 від 15.10.2020 р.).

**Публікації.** Основний зміст дослідження відображено в 19 публікаціях, серед яких 5 статей опубліковано у наукових фахових виданнях України, 2 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях (1 – одноосібна, 1 – у співавторстві), 1 – розділ у колективній монографії, 11 – у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 354 найменувань (з них 32 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 289 сторінок, основний зміст роботи викладено на 198 сторінках. Робота містить 17 таблиць та 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1  
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ  
ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНИХ  
ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**1.1. Розвиток здібностей як предмет психологічного дослідження**

**1.1.1. Основні підходи до дослідження здібностей у психології**

Розвиток здібностей особистості є об'єктом вивчення багатьох психологічних досліджень. Радянські психологи розглядають розвиток здібностей як механізм соціалізації людини (Л. С. Виготський [53]) та як невід'ємну умову успішного оволодіння різними видами діяльності (А. В. Брушлинський [41], Н. С. Лейтес [156; 157], О. М. Леонтьєв [158], О. Г. Ковальов [118], В. А. Крутецький [138; 139], В. М. М'ясищев [118; 236], Б. М. Теплов [278], В. Д. Шадриков [306]).

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати наявність зв'язку між розвитком особистості та розвитком здібностей (Б. Г. Ананьєв [10; 11; 12], Г. С. Костюк [130], С. Д. Максименко [170; 171], К. К. Платонов [228; 229], С. Л. Рубінштейн [251; 252; 253; 254]). Вони, у свою чергу, визначаються соціальними (Б. Г. Ананьєв [11], Н. А. Логінова [164; 165], С. Л. Рубінштейн [251; 254]), діяльнісними (О. М. Леонтьєв [158], С. Д. Максименко [170], А. В. Петровський [222]) та особистісними детермінантами (Н. А. Логінова [165], В. О. Моляко [107; 186]).

Загальноприйнятого трактування поняття «здібності» в психології не існує. У російській та українській психології описується суть цього поняття через складність взаємозв'язків з іншими психічними явищами. В основі розвитку здібностей лежать задатки людини (Е. А. Голубева [63], С. Л. Рубінштейн [252; 254], Б. М. Теплов [278]), вплив соціального середовища (О. І. Власова [47; 48], О. І. Кульчицька [107; 147], О. М. Леонтьєв [158], В. Ф. Моргун [192; 193]) та власної активності особистості

(К. О. Абульханова-Славська [1; 2], Б. Г. Ананьєв [10; 11; 12], Л. І. Анциферова [16], В. О. Татенко [275; 276; 277]). Так, Т. І. Артем'єва пише: «Той факт, що в поняття здібностей вкладається різний зміст, не може вважатися випадковістю чи пояснюватися суб'єктивним підходом. Це свідчить про об'єктивну складність самої структури здібностей...» [19, с.117].

У психологічному словнику за редакцією А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського подається наступне трактування поняттю здібності: «Індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [239, с. 321]. Проте, не всі фахівці підтримують такі погляди на досліджувану проблему. В. Д. Шадріков [306] в своїх працях піддає критиці подібні визначення, вказуючи, що «індивідуально-психологічні особливості» швидше можна співвідносити із задатками, а не із здібностями, а сам критерій «успішності» є нечіткий та залежить від мети людини, її мотивації. Тому пропонує розглядати здібності «...як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності» [306, с.176].

Найбільш повне визначення поняттю «здібності» дає Б. М. Теплов [278]. Психолог виділяє три основні ознаки здібностей: «По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої...По-друге, здібностями називаються не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття здібність не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені у цієї людини, а може пояснити легкість і швидкість набування цих знань і навичок» [278, с. 16]. Дослідник стверджує, що розвиток здібностей відбувається лише в конкретній діяльності, відповідно, не можна говорити про розвиток, як такий, що здійснюється поза діяльністю. Також вчений заперечує наявність вроджених здібностей в людини, вказуючи що: «вродженими можуть бути



лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку» [278, с.11].

В роботах його послідовників (О. В. Брушлинського [41], О. Г. Ковальова [118], В. О. Крутецького [268], М. С. Лейтеса [156; 157; 268], В. М. Мясіщева [236], К. К. Платонова [228] та інших) вказано, що не є правильним як проголошувати вродженість здібностей та зводити їх до задатків (положення про спадковість здібностей), так й ігнорувати природні передумови здібностей та вважати їх результатом впливу лише соціального середовища та виховання (положення про здібності, як набуті особливості). Так, представники першого підходу детермінацію здібностей зводять лише до внутрішніх умов, а представники другого – до зовнішніх, в той час як вони є взаємопов'язані, а формування здібностей можливе тоді, коли зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні.

Такі погляди на природу здібностей поділяв і С. Л. Рубінштейн [251; 252; 253; 254]. Здібності вчений розглядає як: «...складне утворення, комплекс психологічних властивостей, які роблять людину здатною до певного, історично обумовленого виду суспільно корисної діяльності...» [253, с. 546]. Далі психолог говорить про здібності, що «...мають органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків... Між задатками і здібностями дуже велика дистанція; між одними та іншими – весь шлях розвитку особистості. Задатки – лише передумови розвитку здібностей...» [253, с. 536].

Здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, а лише входять до їх структури (К. К. Платонов [228]). Здібності розглядається як категорія особистості, а тому, характер розвитку здібностей проявляється не так в тому, якими вміннями володіє людина, а як швидко вона їх набула та як їх застосовує в своєму житті (Г. С. Костюк [130]). «Тренування» здібностей відбувається саме під час набуття знань, умінь та навичок, проте саме здібності

обумовлюють швидкість та глибину оволодіння попередніх (В. А. Крутецький [139]).

Успішність особистості в певному виді діяльності вимагає розвитку мотивації та особливого набору індивідуальних властивостей. Такий успіх у виконанні діяльності забезпечується не однією окремою здібністю (компонентом), а лише своєрідним їх поєднанням (структурою), притаманній цій особистості (Б. М. Теплов [278]). Ці окремі здібності є взаємопов'язаними, кожна з них може розвиватися, або ж змінюватися та набувати якісно іншого характеру. Недостатній рівень розвитку чи відсутність одного з компонентів, може успішно бути компенсованим іншим компонентом чи їх поєднанням. Важливість компенсаційних механізмів у розвитку здібностей відмічають А. Адлер [6] та Н. Д. Левітов [268].

Класичним у психології є твердження про розвиток здібностей. К. К. Платонов [228; 229] зазначає, що будь-яку здібність особистості можна суттєво поліпшити, оскільки їх розвиток пов'язаний із закладеною в кожній із них «здібністю другого порядку» – здібністю до їх розвитку. В. Д. Шадріков [306] наголошує на розвитку здібностей за умов перевищення вимог діяльності над рівнем розвитку наявних здібностей. Про роль утруднюючих умов у розвитку обдарованості пише й В. О. Моляко [107; 186; 188], а К. О. Абульханова-Славська [1; 2] у своїх працях розглядає потребу у подоланні труднощів як показник особистісної зрілості.

Б. Г. Ананьєв наголошує: «...здібності й обдарованість постають як істотна частина загальної структури особистості, пов'язана з характером і темпераментом, життєвою спрямованістю та історією індивідуально-психологічного розвитку особистості в процесі її виховання і суспільно-практичної діяльності» [10, с. 15]. Важливу роль у процесі формування та розвитку здібностей відіграє суб'єктна активність людини та ціннісно-мотиваційні чинники (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. І. Анциферова [16], Л. І. Божович [35; 36], В. А. Роменець [249; 250], В. О. Татенко [275; 276; 277], Т. М. Титаренко [280]).

У психології здібностей традиційно диференціюють здібності на загальні та спеціальні. Якщо загальні здібності є ядром усіх здібностей та мають свої прояви у всіх видах діяльності (Б. Г. Ананьєв [10; 11; 12], Д. Б. Богоявленська [32; 33], В. М. Дружинін [92; 93], О. М. Матюшкін [180; 213; 242]), то спеціальні здібності забезпечують успішність виконання лише конкретної діяльності (Б. Г. Ананьєв [10], К. К. Платонов [228], С. Л. Рубінштейн [254]). Загальні здібності пов'язують з інтелектом людини (Д. Векслер [353]). Про спеціальні здібності Д. Б. Богоявленська [33] говорить, як про ті ж загальні, але які під впливом певної діяльності набули оперативності.

Сучасні дослідники здібностей активно досліджують різні аспекти спеціальних здібностей: творчих (Д. Б. Богоявленська [32], О. М. Матюшкін [180], В. О. Моляко [187; 190], Я. О. Пономарьов [232; 233]), педагогічних (О. М. Амінов [8], Ф. М. Гоноболін [64], Н. Д. Левітов [155; 268], Н. В. Кузьміна [145; 146] та ін.), літературних (П. В. Білоус [29], В. О. Моляко [147; 190], О. Г. Ковальов [119], Є. О. Корсунський [127], О. А. Кривопишина [132; 134; 135; 136], З. М. Новлянська [206; 207], В. П. Ягункова [318; 319]), математичних (В. О. Крутецький [138; 139]), музичних (Н. О. Ветлугіна [45], С. І. Науменко [201; 202], В. Д. Остроменський [218]), художніх (О. О. Мелик-Пашаєв [182]), мовних (О. Ф. Волобуєва [50], Т. М. Ушакова [285]).

Вдаючись до аналізу класифікацій здібностей дослідники доповнюють його різними складовими. Т. І. Артем'єва [19], окрім наявності загального та спеціального компонента у структурі здібностей особистості, виділяє ще індивідуальний компонент. С. Л. Рубінштейн [251; 252; 253; 254] описує елементарні здібності, які на його думку, є передумовою оволодіння будь-якою конкретно-професійною діяльністю. С. Д. Максименко [170] доводить наявність у структурі здібностей інтегральних здібностей.

Поряд із поняттям здібностей вчені використовують поняття обдарованості особистості. Обдарованість розглядається як: якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання особистістю певної діяльності (Б. М. Теплов [278]); своєрідне поєднання здібностей,

інтересів, потреб, що дозволяє виконати конкретну діяльність на якісно високому рівні (В. О. Моляко [147; 190]); інтегральний прояв здібностей, що реалізує цілі конкретної діяльності (Д. Б. Богоявленська [33]); найвищий рівень розвитку здібностей (О. Л. Музика [107; 196; 197]). В. М. Дружинін [92; 93] наголошує, що обдарованість розвивається особистістю впродовж всього її життя та дозволяє їй досягати виключно високих результатів не в одному, а в кількох видах діяльності. Вікові особливості обдарованості досліджували Л. С. Виготський [54], Л. І. Божович [36], Г. С. Костюк [130], Н. С. Лейтес [156; 157], С. Д. Максименко [170], В. О. Моляко [186; 188; 190; 191], Б. М. Теплов [278].

Наукові погляди С. Л. Рубінштейна на проблему обдарованості полягають в тому, що «...якщо під загальною обдарованістю розуміти сукупність усіх якостей людини, від яких залежить продуктивність її діяльності, то в неї включаються не лише інтелект, але і всі інші властивості й особливості особистості, зокрема емоційної сфери, темпераменту – емоційна вразливість, тонус, темпи діяльності...» [253, с. 540]. Також він розрізняв поняття «талант» та «геній». Високий рівень обдарованості психолог позначав поняттям «талант», а найвищий – через поняття «геній». Така спорідненість досліджуваних явищ відрізняється лише мірою вираження якості.

Сучасна психологія обдарованості розглядає цей феномен у взаємозв'язку з творчістю. В своїх працях О. І. Кульчицька [107] обґрунтовує структуру розвинутої обдарованості, яка охоплює три основні підструктури: високу пізнавальну активність особистості; творчу інтерпретацію пізнавального досвіду; емоційну захопленість діяльністю. Дж. Рензулі та С. М. Рис [244] розробили «трикільцеву модель», де компонентами обдарованості є: інтелект людини – вище середнього; посилена мотивація; творчий підхід. В своїх розробках О. М. Матюшкін [180] вказує, що структура обдарованості та творчість мають спільні структурні компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення;

здатність створювати ідеальні еталони, що в майбутньому забезпечать високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки. В. О. Моляко обґрунтовує поняття «творча обдарованість», як таку, що «дозволяє успішно вирішувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж при наявності «простих» творчих здібностей» [147, с. 19].

У психологічних дослідженнях здібностей та обдарованості психологи задаються питанням діагностики та виявленням цих феноменів. До основних (загальних) критеріїв обдарованості належать високі показники розвитку пізнавальних процесів (нестандартність сприймання, домінування дивергентного мислення тощо) та високий розвиток окремих особистісних рис (винахідливість, естетична чутливість тощо). Однак зводити обдарованість до арифметичної суми цих елементів неможливо, оскільки обдарованість становить неповторний ансамбль розвитку пізнавальних процесів, особистісних якостей, психічних функцій, їхню комплексність, системність [292]. До основних психологічних критеріїв діагностики обдарованості належать значні досягнення людини в діяльності, які різко виділяють її з-поміж контактного оточення [107]. Причому важливим є не лише врахування високих результатів у діяльності, але й якісної своєрідності її виконання у порівнянні з іншими людьми [92]. Б. М. Теплов в аналізі здібностей та обдарованості особливе місце відводить саме якісному, а не кількісному аналізу: «Основне питання повинне полягати не в тому, наскільки обдарована чи здібна певна людина, а в тому, яка обдарованість і які здібності цієї людини» [278, с. 28].

Підсумовуючи вище сказане можемо стверджувати, що прослідковується зв'язок між розвитком особистості та розвитком здібностей. Виділяємо чинники, що зумовлюють розвиток здібностей: зовнішні (соціальні умови розвитку особистості) та внутрішні (психологічні). До основних критеріїв виявлення обдарованості відносимо значні досягнення людини в конкретній діяльності та своєрідність виконання (власний почерк) діяльності. Дослідження літературних здібностей ґрунтується на положеннях про єдність загальних і спеціальних здібностей, про розвиток здібностей у конкретній

діяльності та про роль суб'єктної активності людини у процесі їх розвитку.

### **1.1.2. Розвиток творчих здібностей особистості**

Сучасна психологічна наука досить багато уваги приділяє дослідженню різних аспектів творчих здібностей особистості. Розвиток творчих здібностей вивчається у контексті досліджень розвитку вмінь та навичок, особистісних якостей (Н. С. Лейтес [156], К. К. Платонов [228], С. Л. Рубінштейн [254], Б. М. Теплов [278]), виявлення особливостей побудови стратегій діяльності (К. О. Абульханова-Славська [2], В. О. Моляко [189], Т. М. Титаренко [280]) та творчої спрямованості особистості (Л. І. Божович [36], О. М. Леонтьєв [158]).

Водночас, часто творчі здібності зводять до понять «творчості», «творчої діяльності», «креативності». Тому є потреба розмежувати всі ці поняття.

Психологічна література не має однозначного трактування поняття «творчості». Л. С. Виготський [54] «творчість» розглядає, як процес створення чогось нового. Творчість як діяльність, в основі якої є щось нове, оригінальне та має своє відображення в історії розвитку не лише його творця, але й мистецтва, науки, техніки тощо визначає С. Л. Рубінштейн [254]. Про творчість, як відкриття незвіданого, створення нового та як результат подолання стереотипів та шаблонів, які є в нашому суспільстві говорять А. В. Брушлинський [41] та О. К. Тихомиров [281]. Я. О. Пономарьов [232; 233] творчість розглядає як спонтанну, не плановану, недоцілну, мимовільну, ірраціональну, таку, що в момент творчого акту не піддається регуляції зі сторони свідомості.

Про «творчий вид активності» в своїх працях пише О. М. Матюшкін [242], завданнями якої є зміна існуючого порядку та створення нових підходів. В. В. Рибалка [246, с. 356] говорить про творчість, як «особливу діяльність, результатом якої є оригінальні, досконалі, об'єктивно і суб'єктивно нові, суспільно і особистісно значущі, духовні та матеріальні цінності». А. Маслоу [176] поняття творчості розглядає поряд із креативністю та наголошує, що вони мають свій вияв не лише в творах мистецтва, наукових відкриттях тощо, але й проявляються і у повсякденному житті людини, у

вирішенні різних життєвих ситуацій. Такої точки зору притримується і В. О. Моляко [147, с. 52], наголошуючи, що в першу чергу це є «процес створення чогось нового для самого суб'єкта», а тому творчість доступна кожній людині. Про розвиток життєтворчої активності особистості та роль суб'єктності та відповідальності в ній вказує В. М. Ямницький [322]. Такі погляди вчених розділяємо і ми, наголошуючи, що творчість має перші свої прояви ще в ранньому дитинстві та сприяє успішній соціалізації та адаптації особистості.

Поряд з поняттям творчості вчені застосовують поняття «творчої діяльності» та «творчого процесу» (А. В. Антонов [14], Г. Буш [43], В. О. Моляко [147], Д. Пойя [230], О. К. Тихомиров [281], П. М. Якобсон [320], М. Г. Ярошевський [239] та інші). В термінологічному словнику з проблеми обдарованості В. В. Рибалка дає таке визначення поняття творчої діяльності – це «послідовний процес створення суб'єктом матеріальних і духовних цінностей у вигляді наукових відкриттів, творів мистецтва, винаходів у техніці тощо» [246, с. 317]. Подібне трактування дає і В. І. Войтко [240, с. 189], але вже поняттю творчий процес – «процес створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриття в науці, раціоналізаторський винахід у техніці тощо». Проте, сама семантика слів дозволяє встановити відмінності між цими двома поняттями. Так, творчий процес є складовою діяльності та свідчить про те, що особистість у цей вид діяльності вже є включеною.

Також варто уточнити значення поняття «креативності» в психології здібностей. Вивченню проблеми креативності особливу увагу приділяють зарубіжні (М. Воллах [352], Дж. Гілфорд [333], Дж. Девідсон [344], Н. Коган [352], Д. Лаверт [342; 345], Р. Стернберг [342; 343; 344; 345], П. Торренс [349], Д. Харрінгтон [324] та інші), російські (В. М. Дружинін [92; 93], Я. О. Пономарьов [232; 233]), та українські вчені (В. О. Моляко [147], В. А. Роменець [249; 250]). Часто вона стає предметом дослідження поряд із дослідженням інтелекту людини (Дж. Гілфорд [61; 333], У. Гордон [332], В. М. Дружинін [92; 93], М. С. Каган [112; 113], Н. С. Лейтес [156; 157],

Ж. Піаже [298], С. Тейлор [348], Е. Торренс [349] та інші). Так, Дж. Гілфорд [333, с. 111–114] експериментально підтвердив наявність взаємозв'язку між інтелектом та креативністю особистості та ввів в науковий обіг поняття «дивергентне мислення», визначене як «тип мислення, що йде у різних напрямках», а тому часто веде до несподіваних результатів та висновків. Креативність же він розглядав, як загальну творчу здібність. Модель креативності П. Торренса [349] включає три основні складові: швидкість, гнучкість та оригінальність.

Сучасною концепцією креативності є «теорія інвестування» Р. Стернберга і Д. Лаверта [345, с. 111–114]. Автори говорять про те, що творчі прояви визначаються шістьма основними факторами: інтелектом як здібністю, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та зовнішнім середовищем. В. М. Дружинін [92; 93] креативність розглядає як властивість психіки людини, яка можлива за таких умов: відсутність зразка регламентованої поведінки; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки; соціальне підкріплення творчої поведінки. Креативність «як здатність до розумових перетворень і творчості, вміння відмовлятися від стереотипних способів мислення» визначає Є. П. Ільїн [110; 111].

Підсумовуючи вище сказане, вбачаємо, що креативність виступає складовою творчої діяльності, яка дозволяє особистості, в процесі творчого акту, вдаватися до особливих способів мислення (дивергентного мислення за Дж. Гілфордом, або нестереотипного мислення за Є. П. Ільїним).

Наступним етапом нашого наукового пошуку є вивчення поняття «творчих здібностей» та їх місця у психології творчості. Для цього варто звернутися до словника психологічних термінів, де творчі здібності – це «індивідуально-психологічні властивості особистості, які виступають внутрішньою передумовою успішного здійснення творчої діяльності в певних галузях – науці, техніці, технології, освіті, мистецтві, спорті, професійній праці, побуті тощо» [246, с. 346]. Далі, в цьому ж словнику, говориться, що



вони визначають «оригінальність, продуктивність, швидкість, особистісну й суспільну значущість результату творчої діяльності, але не зводяться лише до знань, умінь та навичок» [246, с. 346]. За результатами проведених досліджень В. Д. Шадриков [306] виділяє дві групи здібностей: нормативні (виконавські) та творчі, та доводить, що перші спричиняють розвиток других, створюючи певні умови для творчості. Автор стверджує, що такий баланс між творчими і нетворчими (виконавцями) людьми в суспільстві має постійно витримуватися, хоча цей процес є саморегульованим і не потребує особливого впливу. Таким чином, творчі особистості забезпечують рух наукового, технічного, культурного прогресу. В. О. Моляко [147, с.18] розглядає творчі здібності, як такі, які дозволяють успішно виконати творчу діяльність. Розрізняє загальні та спеціальні творчі здібності, де перші забезпечують виконання будь-якої творчої діяльності, а другі – лише конкретної, наприклад літературної.

Отже, творчі здібності забезпечують успішне виконання творчої діяльності, і навпаки, саме в творчій діяльності є можливим розвиток творчих здібностей особистості. Самі ж творчі здібності є сукупністю властивостей та якостей особистості, які дозволяють в процесі творчої діяльності перетворювати, створювати нові предмети та образи, приймати оригінальні, нестандартні рішення тощо.

Оскільки будь-який вид людської діяльності має в собі елементи творчості, то доречно визнати наявність літературних творчих здібностей, художніх творчих здібностей, технічних творчих здібностей, математичних творчих здібностей тощо. Відповідно до поглядів В. О. Моляко [147], успішність виконання літературної діяльності, яка беззаперечно відноситься до творчих видів діяльності, забезпечується групою загальних та спеціальних творчих здібностей (літературні здібності).

Отож, ми переходимо до розгляду поняття літературних здібностей та їх структурних компонентів, а також до літературного типу обдарованості особистості.

В результаті аналізу літературних джерел було встановлено, що поряд із поняттям «літературні здібності» вчені використовують поняття «літературно-творчі здібності» та «читацькі здібності» (Є. О. Корсунський [127], З. М. Новлянська [206; 207], О. Є. Малихіна [172; 173], М. А. Мудрак [195], Н. В. Чепелева [303]), «здібності до літературної творчості» (О. А. Кривопишина [135]), «здібності до словесної творчості» (М. М. Бахтін [24], Н. В. Гавриш [58], О. С. Куш [151], В. О. Моляко [147], З. В. Юрченко [315]).

Літературні здібності як складне особистісне утворення, що становить сукупність літературно-творчих та читацьких здібностей розглядають Є. О. Корсунський [127], З. М. Новлянська [206; 207], М. А. Мудрак [195]. Під літературно-творчими здібностями Є. О. Корсунський [127], розуміє особливе поєднання спеціальних і загальних здібностей, де останні, в процесі літературно-творчої діяльності, спеціалізувалися, тобто набули рис спеціальних здібностей. До групи спеціальних здібностей, вчений відносить: здатність втілювати в слові образи, думки, переживання; здатність критично сприймати й удосконалювати написане; здатність передбачати і враховувати читацьке сприймання; почуття художньої форми літературного твору. А до групи загальних здібностей, які спеціалізувалися належать: літературно-творча уява, мислення словесно-художніми образами, словесно-образна та емоційна пам'ять, письменницька спостережливість та інтуїція, емпатійність та емоційна вразливість. З. М. Новлянська [206] літературно-творчі здібності співвідносить із здатністю особистості до успішного, відповідно до свого віку, створення усних та письмових розповідей, казок, віршів, загадок тощо, а також до самостійного виконання завдань літературно-творчого характеру. М. А. Мудрак [195] наголошує, що ці особистісні утворення виявляються у формі оригінальної літературної діяльності, а також у нестандартності суджень й умовиводів та прагненні особистості до літературної творчості.

Про читацькі здібності, вчені говорять як про споріднені до літературно-творчих за своїм значенням, відмінністю є лише те, що вони проявляються у

читацькій діяльності. Наприклад, як ми відмічали раніше, одним із компонентів літературно-творчих здібностей є здатність автора до втілення в слові образів, думок, переживань. Тобто автор художнього твору вибудовує своєрідний шлях від образу до слова. Читач рухається у зворотному напрямку: від слів автора до створення, на основі прочитаного тексту, свого власного читацького образу. Між цими двома групами творчих здібностей психологи відзначають наявність взаємозв'язку: так, розвиток літературно-творчих здібностей позитивно впливає на розвиток читацьких здібностей, і навпаки.

Дослідженням розвитку читацьких здібностей школярів займалися В. О. Левін [153; 154], О. В. Охрименко [301], О. І. Нікіфорова [203; 204]. Розуміння учнями творів художньої літератури О. І. Нікіфорова [203; 204] пов'язує із процесом сприймання змісту (розуміння читачем основної ідеї та теми твору, характерів та вчинків головних персонажів тощо) і форми літературного твору (розуміння обраного письменником жанру твору та художніх засобів). В. О. Левін [153; 154] та О. В. Охрименко [301], в своїй дослідницькій практиці визначають читацькі здібності як особливий вид спілкування читача з автором засобами літературного мистецтва.

Коли ми говоримо про літературну творчість, більшість психологів сходяться до думки, що цей вид творчості притаманний в першу чергу зрілій особистості, оскільки у процесі пізнання навколишньої дійсності передбачає накопичення вражень та досвід подальшої творчої переробки їх у словесну форму. Тому, деякі вчені [58; 151; 147; 315] по відношенню до дитячої літературної творчості, надають перевагу вживанню поняття «словесна творчість», а здібності, які її реалізують називають «здібностями до словесної творчості». Словесна творчість дитини – це ніби перший крок до «справжньої» літературної творчості, яка передбачає здатність дитини влучно підбирати слова та словосполучення, які точно відображують сприйнятий ними образ, створювати нові слова (словотворчість), які матимуть свій прояв у художньому творі (казці, оповіданні, вірші, есе, тощо).

Дослідники літературних здібностей пов'язують їх розвиток із низкою характерних психічних явищ: поетичним сприйманням дійсності, образною пам'яттю, спостережливістю, образним мисленням, творчою уявою, точною і наповненою художніми образами мовою (В. О. Моляко [147], П. В. Білоус [29], Н. В. Чепелєва [303], В. П. Ягункова [318; 319]).

В. П. Ягункова [319], вивчаючи літературні здібності школярів, дає характеристику таким психічним властивостям, які пов'язані з особливостями сприймання дійсності, збереженням в пам'яті, творчою їх переробкою і створенням художніх образів та втіленням цих образів в літературно-художню форму. Таким чином, основними складовими літературних здібностей, на думку вченої, є: поетичне сприйняття дійсності, гарна образна та емоційна пам'ять, художня спостережливість, образне мислення та творча уява, точна і наповнена художніми образами мова.

В. О. Моляко [147], на перше місце, поряд із іншими здібностями в літературі, ставить здібність використання слова – як головного інструмента в літературній творчості. Звідси, до специфічних особливостей в літературній творчості належить особливе володіння словом, відчуття слова, різноманіття у використанні слів, здатність до втілення різних композицій, створення різних словесних конструкцій, що і є ядром літературного таланту.

Розвиток літературної обдарованості тісно пов'язаний із розвитком здібностей. Адже, як зазначає Г. С. Костюк, «обдарованість – це здібність до розвитку здібностей людини» [130, с. 341]. Звідси, літературна обдарованість – це здібність розвивати літературні здібності. На основі проведеного теоретичного аналізу *літературні здібності* розглядаємо як особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку [76; 75; 103].

Отже, оволодіння людиною літературною діяльністю передбачає розвиток літературних здібностей. А це є можливим за умови детального аналізу психологічних детермінант та структурних компонентів літературних

здібностей.

## **1.2. Теоретичні основи дослідження емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**

### **1.2.1. Психологічні особливості розвитку емпатії старшокласників**

Дослідження особливостей розвитку емпатії в онтогенезі є предметом наукового пошуку багатьох зарубіжних (А. Валлон [44], Л. Мерфі [336], М. Хоффман [334], П. Массен [177]), радянських (В. В. Зеньковський [108]), білоруських (Г. Ф. Михальченко [184]), російських (Т. П. Гаврилова [55; 56; 57], В. П. Кузьміна [144], В. С. Мухіна [198], Л. А. Сивіцька [263], М. В. Осоріна [217], І. М. Юсупов [316]) та українських психологів (Л. П. Журавльова [51; 99; 100; 101; 102; 103; 104], І. М. Коган [122], Т. В. Коломієць [124; 125], В. І. Кротенко [137], О. А. Орищенко [215; 216], О. П. Саннікова [260]). Однак, в переважній більшості, вони стосуються дитячо-підліткового віку. Дослідження емпатійності у юнацькому віці здійснюється в рамках міжособистісних стосунків та вибору й оволодіння майбутньою професією.

Вікові межі юнацького періоду не є чітко окресленими у психології. Б. Г. Ананьєв [11] межі юнацького віку визначає від 16-17 до 20-21 років. А. В. Петровський [223] юнацтво співвідносить із старшим шкільним віком. Д. Б. Ельконін та Г. С. Костюк у своїх періодизаціях виділяють ранній юнацький вік, який припадає на період від 13-14 до 16-17 років (за Д. Б. Ельконіним [312]) та від 15 до 17-18 років (за Г. С. Костюком [130]). І. С. Кон [126] називає юність своєрідним переходом від дитинства до дорослості, межі якого розширює від 14-15 до 23-25 років.

Незважаючи на те, що вікові межі юності різняться у представників різних психологічних підходів, характеристика психолого-соціального розвитку особистості в цьому віковому періоді у всіх авторів має спільну основу. Саме в цьому віці учні досягають високого рівня інтелектуального розвитку,

розвиваються їх цілісний образ-Я та бажання до самопізнання й саморозвитку, школярі визначаються у своїх професійних планах. І досі залишається актуальною потреба у дружніх взаєминах з однолітками, однак при цьому переважає прагнення до повного розуміння та прийняття іншою людиною. Такі стосунки набувають особистісно-інтимного характеру. Це період якісного розвитку емоційної сфери особистості, естетичних почуттів, почуттів закоханості та кохання.

Всі перелічені вище характеристики мають свої наслідки в особливостях формування емпатії цього віку та дають можливість школяреві проявити свою найвищу емпатійність. В «ранньому юнацькому віці можна говорити про становлення емпатійності як вікової особливості особистості. В юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, в якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи» [99, с. 72].

У психологічній науці й досі відсутній єдиний погляд щодо змісту поняття емпатії. Тому, варто проаналізувати основні підходи до його вивчення. Психологи розглядають емпатію як психологічний стан, процес та як здібність людини. Відповідно, емпатія трактується як емоційний стан, який виникає у суб'єкта при спогляданні переживань іншої людини (Т. І. Пашукова [221], Е. Stotland [346]); афективний стан, що проявляється як співчуття, як здатність долучитися та розділити емоційний стан іншої людини (Т. П. Гаврилова [55; 56; 57], О. Д. Кайріс [114], Л. П. Стрелкова [273]); інтелектуальний процес, як спосіб розуміння іншої людини (Р. Б. Карамуратова [117], L. Cottrel [329], R. Dymond [329]); інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини (U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey [326]); інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Г. Ковальов [120], Т. Шибутані [308]); здатність передавати партнеру по спілкуванню своє розуміння його переживань (Д. Майєрс [168], К. Р. Роджерс [247; 248], І. М. Юсупов [316]); поєднання афективних, когнітивних та конативних компонентів (Л. Н. Джрнзян [89], Н. І. Сарджвеладзе [261]); мотив альтруїстичної поведінки (М. М. Обозов [208], П. В. Симонов [264]); цілісне ієрархічно структуроване утворення, що має

відповідні рівні відображення переживань об'єктів емпатії (Л. П. Журавльова [102]).

Таким чином, ми маємо підстави говорити, про три компоненти емпатії: емоційний (афективний), пізнавальний (когнітивний) та поведінковий (конативний, діяльнісний). Диференціація емпатії як процесу залежить від того, який із цих трьох компонентів у ній переважає. Так, при домінуванні емоційного компоненту в емпатійному процесі ми говоримо про емоційний відгук однієї людини на емоційний стан іншої. Якщо ж переважає когнітивний, така особистість здатна до адекватного розуміння іншої особистості. При проявах поведінкової емпатії суб'єкт розуміє емоційний стан іншої особи та надає їй активну підтримку чи допомогу. Звідси, *емпатію* можемо розглядати як здатність особистості, яка проявляється через розуміння внутрішнього світу іншої людини, її емоційного та діяльнісного залучення до життя цієї людини.

Аналізуючи особливості прояву емпатії в ранньому юнацькому віці варто звернути увагу й на рівні її прояву. Так, за результатами дослідження U. Bronfenbrenner, J. Harding та M. Gallwey [326] досліджуванні, в яких простежувався високий та низький рівень емпатії, однаково виявляють «соціальну неповноцінність». Поряд із емоційністю, відкритістю, зацікавленістю в інших людях високий рівень емпатії забезпечує його власника й такими характеристиками, як: невпевненість в собі, нездатність до лідерства, страхом образити іншу людину. Люди з низьким рівнем емпатії є достатньо егоцентричними, вимагають від інших людей прив'язаності та є нездатними до емоційної чуйності.

Л. П. Журавльова [99], досліджуючи вікову динаміку здатності до емпатії в підлітковому та ранньому юнацькому віці, виявила «нерівномірний, дискретний розвиток емпатійності» у підлітків, у більшості з яких простежується середній рівень емпатії. На початку раннього юнацького віку (15-16 років) спостерігається найбільша диференціація рівнів розвитку емпатії у школярів. Та з кожним наступним роком кількість осіб, які мають середній та високий рівень розвитку емпатії збільшується. Така позитивна динаміка розвитку емпатії

впродовж періоду ранньої юності, дала можливість вченій стверджувати про становлення на цьому етапі емпатійності як особистісної якості.

Період юності пов'язаний із особистісним та професійним самовизначенням, передбачає своєрідний перехід від дитячої залежності до дорослої відповідальності та свободи [259]. Про таку особливість юнацтва Л. І. Божович пише в своїй праці: «...це люди, звернені в майбутнє, і все теперішнє...виступає для них у світлі цієї основної спрямованості їх особистості» [35, с. 27]. Психологічні особливості саморозвитку як суб'єктної діяльності в осіб юнацького віку досліджує С. Б. Кузікова [142]. На роль самопізнання в становленні та розвитку молоді особистості звертає увагу О. В. Камінська [115].

Розвиток особистості пов'язаний із впливом соціального середовища (К. А. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьєв [12], Г. С. Костюк [130], В. Г. Панок [220], М. В. Савчин [259], О. В. Хухлаєва [302]). А. В. Петровський [222; 223] відмічає особливу роль в розвитку особистості старшокласника різних соціальних груп, в які він включений, оскільки на цьому віковому етапі основною метою залишається бути значущим для іншого. Така потреба персоналізації задовольняється через психологічні механізми ідентифікації з цими референтними особами. А емпатія виступає одним із чинників, яка допомагає особистості інтеріоризувати цінності, норми нового колективу, його традиції, зрозуміти особливості взаєностосунків в цьому колективі. За допомогою емпатії, старшокласник має можливість оцінити свою позицію в цій групі, відчувати задоволення від спілкування та стати повноправним членом даної спільноти [257; 128; 129]. Вид емпатійної спрямованості, який функціонує на рівні значущої взаємодії та передбачає прояви емпатії до значущих для особистості людей (сім'ї, друзів, коханої людини тощо), О. А. Орищенко [215, с. 43] називає релятивною емпатією. Саме цей вид емпатії і лежить в основі таких емпатійних стосунків. Звідси, рання юність є найбільш сприятливим періодом до розвитку емпатійних міжособистісних стосунків (Л. П. Журавльова [99; 101; 102], Т. М. Коломієць [124; 125], В. С. Мухіна [198]).



А ми, можемо говорити про важливу роль емпатії в процесі соціалізації особистості та розглядати її як один із механізмів, що забезпечує соціальну адаптацію особистості.

Розглядаючи проблему природи емпатії низка психологів її знаходять в явищі емоційного зараження (А. Валлон [44], П. Фресс [298]). А.А. Бодальов [34, с. 46] в своїх дослідженнях розглядає емпатію поряд з такими соціально-психологічними механізмами, як децентрація, рефлексія та ідентифікація. Вчений зауважує, що емпатія акумулює в собі здібність людини відчувати ті ж емоції, які відчуває інша людина, що і виражає психологічне прийняття їх цією особистістю.

А.Е. Ахмедзянова [20] досліджує такі психологічні механізми емпатійного реагування в ситуації міжособистісної взаємодії, як: інтерпретація, ідентифікація, децентрація та емоційне зараження. В результаті чого дослідниця встановила особливості їх реалізації на різних рівнях такого реагування. Так на першому рівні, яку авторка співвідносить із когнітивною емпатією, проявляється механізм розуміння, в результаті якого відбувається інтерпретація суб'єктом емоційного стану об'єкта емпатії без особливих змін свого емоційного стану. Другий рівень емпатії (емоційна) реалізується через механізми проєкції та інтроекції. Ці механізми забезпечують ідентифікацію суб'єкта з об'єктом емпатії. Результатом такої взаємодії виступає децентрація як орієнтація на об'єкт емпатії (емпатування), при якому суб'єкт здатний прийняти його позицію та усвідомлено ототожнювати себе з ним, співчувати йому. Третій рівень (когнітивна, емоційна та дієва емпатія) характеризується тим, що тут включається механізм емоційного зараження, який виражає міжособистісну ідентифікацію. Так суб'єкт емпатії «сприймає», «розуміє», «співчуває» та надає допомогу й підтримку об'єктові.

Також варто розрізняти поняття емпатії та емпатійності. А. Е. Ахмедзянова [20] будує свої міркування виходячи з розуміння емпатії, як психічного процесу, а емпатійності, як психологічної характеристики особистості, в якій і реалізується емпатія.

Л. П. Журавльова розглядає емпатію, як «особливу форму психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата)» [102, с. 292]. Відповідно, *емпатія* – цілісне ієрархічно структуроване утворення, що має свої рівні відображення переживань: неусвідомлений (фізіологічний), частково усвідомлений (психофізіологічний), усвідомлений (соціопсихологічний) і надсвідомий (духовний).

У ранньому юнацькому віці актуальною постає проблема пошуку сенсу життя, яка реалізується у своєрідних роздумах особистості про себе та своє життєве призначення. Такий пошук стає передумовою включення школяра в різні соціальні стосунки та сприяє побудові особистісних стосунків із членами різних груп. Такі світоглядні пошуки можуть конкретизуватися у їх життєвих планах та ідеалах. М.В. Савчин відмічає, що змістова наповненість ідеалів юнацтва є зовсім іншою, ніж підлітків: «якщо ідеалом підлітка є конкретна людина, яка викликала у нього яскраві враження, то у ранній юності школяр починає свідомо формувати власні ідеали» [259, с. 252]. Тобто, ми можемо стверджувати про формування в цьому віці усвідомленої моральної позиції та моральних переконань. Старшокласник здатен самостійно виробляти оцінки та погляди на світ, які і визначатимуть його поведінку.

Ранній юнацький вік пов'язаний із розвитком естетичних почуттів, здібністю бачити прекрасне в оточуючій дійсності. Як зазначає Є.П. Ільїн, таке естетичне сприйняття «допомагає старшокласникам звільнитися від вульгарних звичок, поганих манер, сприяє розвитку чуйності, м'якості, стриманості» [111, с. 404]. Л.Ф. Обухова [209] говорить про ранню юність, як віковий період, який відкриває нові джерела радості, до яких старшокласник раніше не був чутливим. Одним із них є переживання краси природи. Як відмічає Л.П. Журавльова «емпатійні стосунки з природою в цьому віці є одним з основних моментів духовного розвитку особистості». Так, природу вони сприймають як щось живе, а «все живе навколо вимагає не меншого співчуття і допомоги, ніж людина» [99, с. 70].

Розвиток емоційно-почуттєвої сфери старшокласників пов'язаний й із проявами почуттів кохання. «Юнацьке кохання, як правило, чисте, безпосереднє, багате різноманіттям переживань, носить відтінок ніжності, мрійливості, ліричності та щирості» [111, с. 404]. Е. Фромм [299] пише про любов як про вищий рівень стосунків між людьми. «Любов – це активна сила, яка є в людині, сила, яка руйнує стіни, що віддаляють людину від її близьких; яка об'єднує його з іншим; любов допомагає йому подолати почуття ізоляції та самотності; при цьому дозволяє йому залишатися самим собою, зберігаючи свою цілісність» [299, с. 232]. Е. Шпрангер розглядає еротику як духовний, естетичний прояв любові, яка співзвучна з «єднанням з іншою психікою, вчування в неї, здійснюване через її видимий вияв у зовнішньому тілесному образі» [311, с. 346]. Розкриваючи поняття «еротики та сексуальності» в юнацькому віці, вчений виділяє три щабелі еротичних переживань. Перший рівень – вчування, яке виражається через вміння «сприймати внутрішню, натхненну красу». Другий рівень – психічне розуміння, яке уможливорює сприймання іншої людини, як «духовне утворення, як певну осмислену форму». Третій рівень отримав назву «розуміюча симпатія». Автор його ще називає «співзвуччя душ» та пов'язує з «сумісним переживанням глибоких цінностей». Саме в кохані особистість може проявити свою найвищу емпатійність [102]. А відтак, ранній юнацький вік стає відкритим до трансцендентних емпатійних взаємин. Така «здатність до надвчування, духовного злиття з внутрішнім світом іншої особистості» [101, с. 31], дозволяє не лише побачити характерні особливості особи на яку вона спрямована (в нашому випадку на кохану людину), але й «розгледіти» потенційне, що може з часом в ній проявитися. В. Франкл [293] відмічає, що саме любов і є тим єдиним способом зрозуміти справжню сутність людини.

Отже, нам вдалося проаналізувати психологічні особливості розвитку емпатії в ранньому юнацькому віці, виділити структурні компоненти емпатії, психологічні механізми та рівні прояву емпатійного реагування. Розділяючи погляди Л. П. Журавльові, емпатію розглядаємо як особливу форму психічного відображення об'єктивної реальності, яким і є внутрішній світ іншої людини.

Відповідно, емпатійність особистості актуалізується в результаті інтеріоризації такого відображення та поєднання його з такими психологічними особливостями особистості як цінності, ідеали, переконання, мотиви, воля тощо.

### **1.2.2. Емпатія як умова розвитку літературних здібностей старшокласників**

Дослідження літературної творчості школярів є однією з актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Адже саме цей вид художньої творчості передбачає використання найбагатшого ресурсу, який є в людини – мови. Літературна творчість є засобом та результатом пізнання навколишнього світу, формою самовираження творчої особистості. А основне – це результат створення чогось нового, неповторного та креативного.

Вивчення літературної творчості дітей молодшого шкільного (Н. Б. Берхін [26; 27], Є. А. Корсунський [96; 127], З. М. Новлянська [206; 207], Н. О. Черникова [304]) та підліткового віку (Л. С. Виготський [52], Н. Є. Есманська [96], С. Ф. Козлов [123], Є. А. Корсунський [127], З. В. Юрченко [315], В. П. Ягункова [318; 319]) дозволило встановити психологічні закономірності та індивідуальні особливості розвитку літературних здібностей в онтогенезі. В молодшому шкільному віці, на думку вчених, ми можемо спостерігати наявність основних компонентів, які входять до структури розвитку літературних здібностей школярів, проте їх прояв має специфічний характер (недостатній життєвий досвід; невміння виразити в словесній формі свої думки, переживання та емоції; невміння користуватися мовленнєвими засобами, засобами художнього слова тощо) та знаходиться в процесі свого становлення.

В підлітковому віці літературні здібності найбільш виразно починають заявляти про себе [52; 96; 123; 127; 315; 317], що може свідчити про сензитивний для їх розвитку період. Психологи говорять про розширення життєвого досвіду, диференціацію інтересів, підвищену емоційність, краще володіння мовними засобами [96], підвищений інтерес до свого внутрішнього світу [54], збагачення

читацького досвіду [315] у підлітків, що є підґрунтям до розвитку їх літературних здібностей.

Проте, апогей в літературному розвитку школярів припадає на ранній юнацький вік. Учні середніх класів, в силу свого вікового розвитку та недостатньо розвиненої усної та писемної мови, не завжди здатні зрозуміти художні образи, які використовують письменники. Відповідно й їх перші спроби у літературній творчості не є настільки досконалими. В ранньому юнацькому віці відбувається якісний розвиток літературних здібностей [54; 319], розвивається здатність до створення літературних образів, школярі вибудовують свій літературний стиль [151], а процес розвитку особистості в літературній творчості набуває особистісного значення.

Процес розвитку літературних здібностей у школярів, які виявляють ознаки літературної обдарованості відбувається за умов: включення їх в літературно творчий колектив (шкільні літературні гуртки, факультативи, міські літературні студії, тощо) [141; 167; 319]; розширення чуттєвого, інтелектуального і морально-етичного досвіду [127; 256; 274]; ведення літературних щоденників та записників [29; 274]; доступності та зацікавленості в темі твору, який задається літературним керівником [52]; впливу особистості літературного керівника та наставника [167; 127], тощо. Всі ці психолого-педагогічні умови організації творчого процесу сприяють формуванню та розвитку літературних здібностей школярів. Проте, не менш важливими є вплив психологічних та особистісних детермінант розвитку особистості.

На основі порівняльного аналізу індивідуально-психологічних особливостей школярів, які займаються літературною діяльністю та мають різні досягнення у цьому виді діяльності можна здійснювати дослідження структури їх літературних здібностей [127; 172; 195; 304; 318]. Є. О. Корсунський [127] в структурі літературно-творчих здібностей виділяє спеціальні (здатність до відображення в слові образи, думки та переживання; здатність до критичного сприймання написаного; здатність до передбачення читацького сприймання; відчуття художньої форми літературного твору) та загальні компоненти, які в

процесі літературної діяльності спеціалізувалися (спостережливість; словесно-образна й емоційна пам'ять; мислення словесно-художніми образами; розвинена інтуїція; літературно-творча уява; емпатійні здібності). О. Є. Малихіна [173] під час дослідження динаміки розвитку літературно-творчих здібностей у молодших підлітків в порівнянні з молодшими школярами вказала на такі відмінності в їх компонентах: зростанні значимості та сили прояву такої складової як оригінальність задуму та сюжету, композиційна організованість тексту, ширший діапазон використання мовних засобів виразності. М. А. Мудрак [195] в дослідженні літературних здібностей старшокласників звертає увагу на такі їх складові: високу пізнавальну активність щодо вивчення художньої літератури; зосередженість на літературній діяльності; здатність до логічного мислення на образному матеріалі; переважаючий синтетичний стиль інтелекту; інтровертованість; емоційну лабільність; духовну мотивацію до літературної діяльності.

Про визначальне значення в літературній діяльності учнів-початківців емоційного компоненту, творчої уяви, оціночного сприймання та прагнення виразити особисте ставлення до подій вказує Н. О. Черникова [304]. Багаторічне дослідження літературних здібностей старшокласників дозволило В. П. Ягунковій [318] виділити низку психічних властивостей, які пов'язані з особливостями сприймання дійсності, збереження їх в пам'яті, творче їх опрацювання та створення художніх образів з наступним втілення цих образів в літературно-художню форму. Таким чином, основними складовими літературних здібностей, на думку психолога, є: поетичне сприймання дійсності, емоційна вразливість, гарна образна та емоційна пам'ять, художня спостережливість, образне мислення та творча уява, точна і наповнена художніми образами мова. Однак, не всі ці компоненти однаковою мірою розвинені в школярів, що і визначає рівень розвитку їх літературних здібностей та їх жанрові переваги.

Дослідженню літературно творчої особистості присвячені численні праці В. О. Моляко [147]. Вчений виділив здібності, якими володіють усі літератори, зокрема, здібність до використання слова як головного інструмента в літературній

творчості. Це особливе володіння словом, відчуття слова, різноманіття у використанні слів, здатність до втілення різних композицій, створення різних словесних конструкцій, що і є головними складовими, ядром літературного таланту. Окрім того, вчений виділяє такі специфічні характеристики особистості, що дозволяють їй досягнути успіху в літературній творчості: особлива спостережливість, творча уява, вміння відображати інших людей, події, картини природи тощо засобами мови. Психолог відмічає особливу чутливість, емоційну вразливість та, навіть, сентиментальність літературно обдарованих осіб. Таке вміння побачити, звернути увагу на деталі та малопомітні нюанси є фундаментом літературного процесу при написанні художнього твору. Цьому сприяє і особлива емоційна організація літературно обдарованих особистостей. Так, в них добре розвинені естетичні почуття, вони здатні тонко відчувати людей. Важливу роль відіграють і вольові якості, фізична витривалість, терпіння та наполегливість, оскільки творча праця вимагає багато часу та зусиль. Важливою в літературній діяльності є і загальна особистісна спрямованість, ідеали, філософія її творця, адже це, як зазначає психолог, «визначає не тільки основні ідеї, позиції автора, але і сприяє виробленню ставлення до дійсності, до подій...» [147, с. 82].

Вчений-літератор П. В. Білоус [29] говорить про літературну обдарованість та вказує на найхарактерніші риси творчих здібностей особистості. До них відносить: спостережливість (особлива «зіркість» у баченні світу, «здатність побачити те, що не вкладається в рамки готового поняття»); розвинуту уяву (широке поле уявлюваних об'єктів та швидкоплинність збудження з наступним миттєвим включенням уяви в мисленнєвий процес); «чіпку» пам'ять (можливість швидко й оперативно «видати» необхідний матеріал для твору); розвинуту фантазію (творче моделювання та комбінування у свідомості раніше сприйнятих образів реальної дійсності); легкість та розкутість асоціацій (легке «зчеплення» між уявлюваними поняттями та образами); інтуїцію («художня інтуїція», «шлях вирішення творчої проблеми»); гнучкість мислення (здатність відмовитися від літературного штампу, канону, готової форми й відшукати нове та оригінальне); дотепність (проявляється у можливості створенні нового, оригінального образу);

здібність ув'язувати нові відомості з попереднім досвідом (здатність «вчасно» реагувати на зміни в суспільстві та в свідомості людей, вибирати найсуттєвіше та «перекладати» на художню мову); відчуття мови і вільне володіння її багатствами.

Отже, за результатами аналізу психологічної літератури [29; 38; 85; 86; 106; 119; 147; 157; 181; 203; 272] можемо відмітити, що структуру літературних здібностей складає своєрідне поєднання таких психічних якостей особистості, як добре розвинена уява, пам'ять, мислення та мова. Однак, бракує систематизації та більш детального аналізу відображення цих структурних компонентів в системі розвитку літературної обдарованості. Розвиток літературних здібностей до рівня літературної обдарованості можливий лише за умови добре розвинених окремих складових цих здібностей.

На основі здійсненого аналізу виділяємо такі компоненти в структурі літературних здібностей старшокласників: 1) афективний (емоційна чутливість до сприймання навколишньої дійсності; сенситивність до сприймання естетичних об'єктів та переживати почуття естетичного задоволення; здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, зокрема, екзистенційних – кохання, віри, надії, «мук» совісті, каяття тощо); 2) когнітивний (розвиток відповідних пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви); 3) мовленнєвий (розвиток мови та вміння нею користуватися під час написання художніх творів); 4) мотиваційний (висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості); 5) конативний (прояв вольових якостей особистості: наполегливості, самостійності, фізичної витривалості); 6) світоглядний (активна життєва позиція; прагнення до саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації; творчий підхід у вирішенні поставлених завдань); 7) духовний (духовні цінності та переконання людини, її ідеали; формування та реалізація вищих потреб людини: пізнання себе, світу, сенсу життя; потреба у добродійстві, справедливості; почуття свободи, любові; особливі моменти переживання людиною стану «інсайту»).

Творчий процес митців слова відбувається на фоні їх емпатійних переживань. Емпатія – особливий прояв людської чутливості та є необхідною умовою літературної творчості. Вона супроводжує письменника на всіх етапах творчого



процесу: починаючи з нагромадження чуттєвого та пізнавального досвіду, що веде до зародження творчого задуму, та його завершення шляхом створення нового літературного твору. Тому для реалізації вище названих компонентів літературних здібностей потрібен «емпатійний фон».

Вивчення емпатії як умови розвитку здібностей, де емпатійність зводиться до відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття їй досліджується Б. Г. Ананьєвим [11], К. Р. Роджерсом [248], О. П. Санніковою [260], М. В. Савчиним [259] та іншими вченими-психологами. Основними психологічними механізмами, які забезпечують ці емпатійні процеси є емоційне зараження, ідентифікація, проекція, децентрація та рефлексія (М. М. Авдеева [4], Т. П. Гаврилова [55; 56; 57], Л. П. Журавльова [102], В. Мак-Дугал [169], Г. Олпорт [214]).

Емпатія є одним із ключових понять в психології творчості. Ще Арістотель описував художню творчість як можливість читача (глядача) до співпереживання, співстраждання та співчуття. Вивченням особливостей створення та сприймання художнього образу через емпатійні процеси займалися Є. Я. Басін [23], В. Б. Блок [30], І. А. Герасимова [60], О. П. Наконечна [200], К. С. Станіславський [269], К. Юнг [313; 314]. Така здатність нашої психіки пояснюється як можливість нашої уяви до формування «Я-образів» на основі сприйнятого Я Іншого [23; 179]. Цей механізм «проникнення» («вчування») в стан та суть Іншого дозволяє митцеві пізнати внутрішній світ іншої особистості та потім передати сприйняте в своєму творінні, а «глядачеві» – зрозуміти цей витвір мистецтва.

К. Юнг [199, с. 34] зазначає, що сприймаючи художній твір іншого митця (художній твір вжито у загальному значенні й відноситься до всіх видів художнього мистецтва – пояснення наше. – Г.І.), людина ніби входить всередину його, «ототожнює себе з ним і відходить від самої себе». Це дозволяє «глядачеві» пережити особливий стан катарсису.

Саме це, дозволяє нам стверджувати, що творчий акт є неможливим без емпатії, яка є необхідною умовою для творчого процесу. Варто ще зазначити, що таке моделювання «Я» може відбуватися не лише з особистості іншої людини, але

й з інших живих об'єктів (емпатія до особин тваринного світу, світу фауни) й навіть з образів явищ природи, оточуючих предметів, тощо. Є. Я. Басін пише: «У ній (емпатії) уявлене «Я» моделюється за «образом і подібністю» будь-якого іншого явища. Це означає, що людина може перетворюватись в образ будь-якого явища, об'єкта тощо» [23, с. 24]. Про можливість прояву емпатійного ставлення до живих та неживих об'єктів пишуть й інші вчені (М. М. Бахтін [24], Л. Дворніченко [88], Л. П. Журавльова [102], О. Кубанова [140], Т. М. Матюх [178] та інші).

Особливістю юнаків та юнок, які займаються літературною творчістю є й те, що в них є можливість транслювати свої емоційні переживання через написані ними художні твори. Якщо в пересічних школярів емпатійний процес закінчується на етапі вираження співчуття, співпереживання, в деяких випадках, наданні допомоги реальному об'єктові емпатії, то в літературно обдарованих він має свою специфіку. Останні схильні транслювати свою емпатійність на героїв власних художніх творів (об'єкт емпатійного процесу), які, в свою чергу здатні в майбутнього читача (суб'єкта емпатійного процесу), викликати різні емпатійні переживання: співпереживання, переживання з приводу почуттів інших, внутрішнє сприяння/протидію тощо. Для молодого письменника, такий спосіб проєкції, може виступати як в ролі захисного механізму, якщо сприйнятий факт викликав раніше негативні емоції та почуття, так і в ролі пошуку «джерела натхнення»<sup>1</sup>.

В своїй роботі ми використовуємо визначення поняття «емпатії», яке дає Л. П. Журавльова [104], а відповідні рівні емпатійного реагування можуть проявлятися і в літературно обдарованих особистостей. На фізіологічному рівні суб'єкт емпатійного процесу заражається емоціями емпата, не усвідомлюючи їх. На психофізіологічному рівні суб'єкт емпатії переживає емоції, ідентичні емоціям емпата (співпереживання). Соціопсихологічний рівень передбачає трансформацію переживань Іншого у формі співчуття, співрадісті, заздрості чи злорадності. Найвищий, надсвідомий рівень – духовний, завдяки якому досягаються смислові,

---

<sup>1</sup> Натхнення – психологічний стан митця, який характеризується швидкоплинністю, розгалуженістю асоціацій, активізацією у відтворенні вражень, віртуозністю образотворення, вивільнення з підсвідомості інформації, сумірної з творчим задумом [29, с.122].

екзистенційні утворення емпата. Це відбувається у вигляді надвчання, вершинних переживань, трансперсонального спілкування, альтруїзму, самопожертви, садизму (за патології). Кожен із цих рівнів емпатійного переживання слугує для літератора джерелом до створення нового художнього образу. Проте лише на найвищому, духовному рівні емпатуючий здатний досягнути глибокі емоційні переживання емпата, його систему цінностей та життєвих орієнтирів та передати їх через художні засоби в своєму літературному творі.

Резюмуючи вище сказане, можемо стверджувати, що емпатія є не просто структурним елементом літературних здібностей, вона забезпечує реалізацію всіх компонентів в цій системі згідно форми її емпатійного реагування, а відтак є необхідною умовою розвитку літературних здібностей.

### **1.3. Теоретична структурно-динамічна модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**

#### **1.3.1. Перебіг емпатійних процесів автора літературного твору**

Наукове осмислення проблеми творчості відбувається на тлі двох філософських поглядів на її природу. Перший, пов'язаний із розумінням її як «частки Божої». Як вказано в «Єванглії від Іоана, 1:1»: «Споконвіку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог. Воно було споконвіку в Бога. Все через нього сталося, що сталося. У ньому було життя, і життя було світлом людям» [28, с. 1188]. Такої позиції притримувалися в античну добу та добу Середньовіччя, де творчість розумілася як «божа іскра», «дар» яким наділяється людина від вищих божественних сил [3; 7; 227]. «Саме під впливом божественного натхнення добрі поети тлумачать нам слова богів» [227, с. 377].

Представники другого підходу вказують на те, що творчість є загальною здатністю людини, яка проявляється як: високий тип знання «техіе», що означає «мистецтво, майстерність» [17], «відповідь людини на творчий акт Бога» [25, с. 510], єдність духовних («чуття, розум, душа») та життєвих («воля, потреби, потяги...») складових [288], певна «сполучна ланка між розумом і почуттєвим

досвідом», творчість як характерна риса генія [116] тощо. Творчість – це «цілісна якість людської особистості, а не спеціальний дар, і вона свідчить про те, що людина проривається до першоджерела, що творчий процес в ній першопочатковий, а не визначається спеціальними нашаруваннями» [25, с. 510].

Як бачимо, філософське трактування природи творчості тісно пов'язане з поняттям розвитку творчих здібностей у певному виді діяльності, до відповідного рівня майстерності – обдарованості, таланту, чи геніальності. Такі різні погляди на досліджувану проблему ще раз нам вказують на те, що в людини з народження є певні задатки, а ті, в силу певних умов, обставин та причин, мають можливість розвиватися.

П. В. Білоус, вивчаючи науковий спадок О. Потебні, вказує що на думку вченого «засобом формування поняття та чуттєвого образу є слово», а відповідно до цього і діє принцип первинності думки: «Слово не є зовнішнім додатком до готової вже в людській душі ідеї. Воно є засобом створювати цю ідею» [29, с. 20]. Таким чином, О. Потебня [234] підкреслює, що задля зародження словесної творчості людини потрібні певні психологічні передумови.

Системою таких психологічних передумов та мотивів до прояву літературної творчості є: особливий спосіб самовираження особистості [313], самоствердження [205; 313], самопізнання [265]; пізнання людиною дійсності та мудрості світу [194]; творча сублимація [295; 297]; потреба в отриманні психологічної насолоди (гедонізм) [295; 297; 309]; своєрідний діалог письменника зі світом [24; 166]; втеча від дійсності [307; 310].

Ж. Марітен у своїй науковій праці «Творча інтуїція в поезії та мистецтві» вказує на несвідомі психологічні процеси, які супроводжують автора художнього твору: «творча інтуїція – смутне вгадування свого власного Я і речей в пізнанні через єднання, яке народжується в духовному несвідомому і приносить свій плід тільки в творі» [175, с. 112]. Така єдність «поетичної інтуїції і поетичного пізнання» є одночасно однією з «основних проявів духовності людської природи і одна з найголовніших вимог творчої здатності духу, що живиться уявою і емоцією» [175, с. 113].

Про роль свідомих та несвідомих процесів в поетичній творчості розмірковував й І. Франко, що мало своє вираження в його трактаті «Із секретів поетичної творчості» [294]. Вчений-літератор вдається до аналізу психологічних передумов літературної творчості та вказує на визначну роль в творчому акті «верхньої та нижньої свідомості» (свідомого та підсвідомого). Так, «нижня свідомість», за визначенням автора, має здатність «час від часу піднімати цілі комплекси давно погребаних вражіннь і споминів, по комбінованих, не раз також несвідомо, одні з одними на денне світло верхньої свідомості» [29, с. 21]. Такі чуттєві враження ми відносимо до області емпатійних, оскільки вони знайшли емоційний відгук у людській особистості.

Отже, теоретичний аналіз наукових робіт з проблеми літературної творчості дозволяє говорити про психологічні передумови в її розвитку. А наявність певної емоційної складової, яку виділяють вчені у системі цих передумов, уможливило процес літературної творчості, та одночасно є однією з умов до розвитку літературних здібностей. Цю емоційну складову називають по різному: емоційна сприйнятливість, чуйність, чутливість, емпатійність.

Емпатія як метод пізнання була визначена та обґрунтована В. Дільтеєм [91]. Вчений стверджував, що завдяки емпатії людська природа може бути пояснена, а людський дух зрозумілим. Продовження ідей В. Дільтея бачимо у роботах Т. Ліппса [161], емпатія за яким розумілася як мистецтво «вчування». Вчений говорить про емпатію як про особливий прояв людської чутливості (емпатія як властивість людини), який, окрім того, є пізнавальним механізмом, суб'єктом пізнання якого є інша людина, чи витвір мистецтва. Такі наукові погляди вченого дають підстави розглядати емпатію як форму естетичного пізнання та стверджувати, про наявність окремого виду емпатії – естетичної, яка дозволяє автору (та читачу) художнього твору вживатися в художній образ. Про процес «художнього вчування» пише й В. Воррінгер [354], який її назвав «об'єктивованою самонасолодою» та «суб'єктивним затьмаренням», адже, як вказує вчений, реальна дійсність є дещо іншою (об'єктивною), а сприйнята художня дійсність є лише відображенням світобачення його творця (суб'єктивною). Максимальний ступінь такого

«художнього проникнення» в психології описано як синдром Стендаля, психофізіологічні прояви якого спричиненні сприйняттям людиною творів мистецтва, або ж надмірної краси природи. Найчастіше цей особливий стан проявляється у людей, які відвідують картині галереї та знаходячись під дією надмірних емоційних переживань, де відчувають на фізичному рівні «біль і радість» зображуваних художніх персонажів та їх авторів.

Подальші наукові пошуки в психології творчості, де особливу роль у процесі творення та сприймання художніх образів належить емпатійним процесам висвітлені у роботах Є. Я. Басіна, В. Б. Блока, О. П. Наконечної, К. С. Станіславського, К. Юнга [23; 30; 200; 269; 313]. Така здатність емпатії до «проникнення» в стан та суть Іншого вченими пояснюється як здатність нашої уяви, яка дозволяє митцеві пізнавши внутрішній світ іншої особистості виразити це в своєму творінні, а глядачеві (або ж читачеві) потім зрозуміти цей витвір мистецтва, зрозуміти суть і стан тих художніх образів, який намагався висвітлити його творець.

Резюмуючи вище сказане, в основному філософські та психологічні підходи до вивчення природи емпатії ґрунтуються на визначенні її як форми пізнання, а в рамках літературної творчості – як форми естетичного пізнання світу. Проте, емпатія здатна забезпечити не лише пізнання іншого Я, але й за її участі емпатуючий має можливість виразити свої відчуття та переживання емпату з приводу відчутого. У такому разі ми можемо говорити про емпатію, як про ставлення. Такий інтегративний підхід до визначення поняття емпатії зробила Л. П. Журавльова [102].

Вдаючись до аналізу творчого процесу письменника, можемо стверджувати, що емпатія тут також не обмежується лише естетичним пізнанням. Емпатійні процеси супроводжують письменника на кожному етапі його літературного творення: починаючи з етапу накопичення матеріалу (тут має вихід чуттєве пізнання власного Я, Я інших людей та Світу в цілому), виникнення творчого задуму (відбувається шляхом активізації відповідних чуттєвих вражень) та завершуючи безпосередньою роботою над літературним твором. Робота над

літературним твором не лише об'єктивує переживання його автора (процес об'єктивації сприйнятого в процесі емпатійної взаємодії із зовнішнім світом), але й спонукає до виникнення відповідних емпатійних переживань (процес суб'єктивації – як результат «пропуску» вище згаданого емоційного досвіду через свій внутрішній, суб'єктивний світ). Відтак, емпатія виступає умовою та засобом суб'єктивації емоційно-чуттєвого досвіду письменника. Окрім того, в силу своїх психологічних особливостей, життєвого та творчого досвіду, автор художнього слова може вдаватися до «підсилення» цих переживань шляхом їх доповнення іншими, подібними або близькими за змістом, які в результаті в літературному творі набудуть форм «художніх образів» (рис. 1.1).

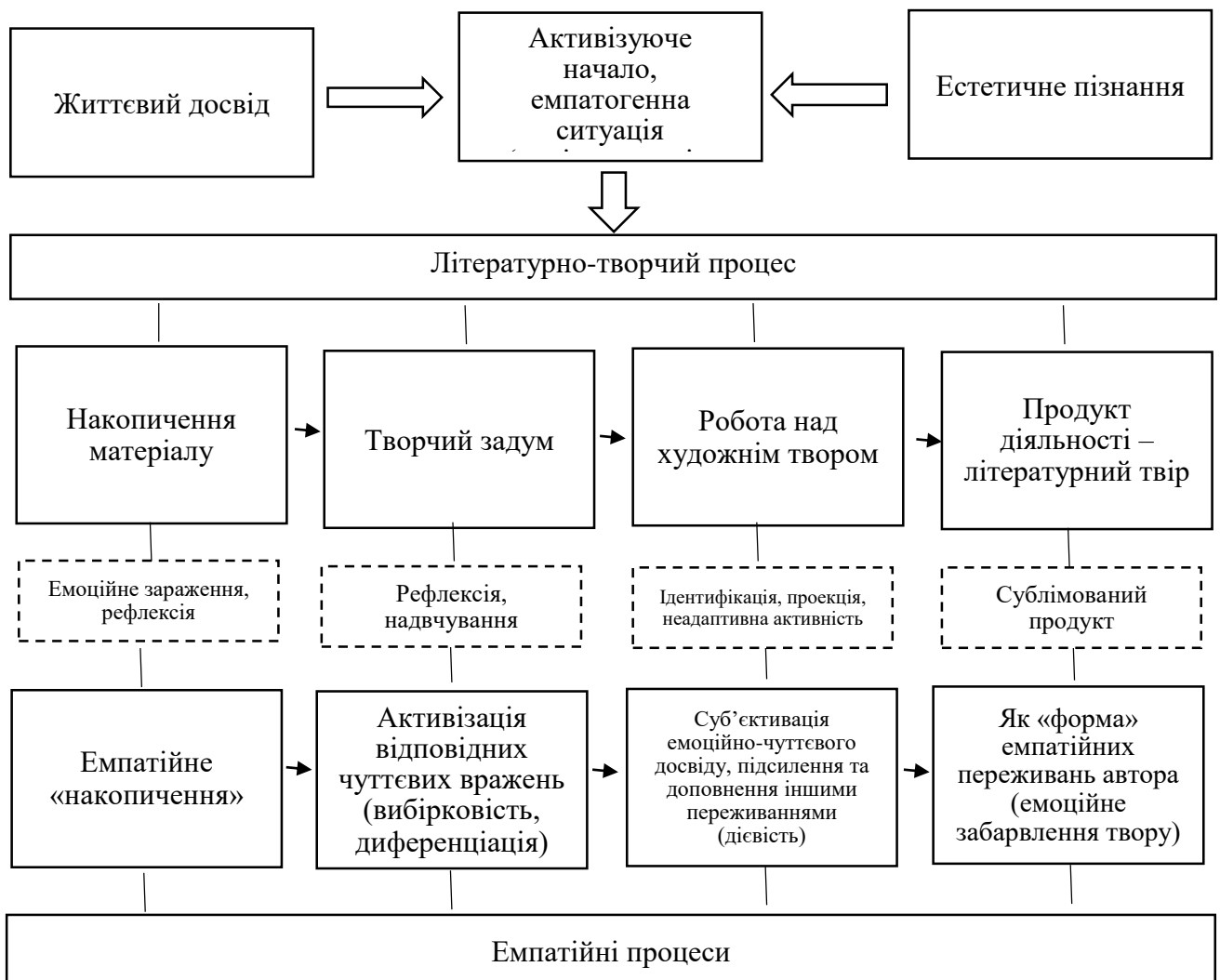


Рис. 1.1. Перебіг емпатійних процесів автора літературного твору

Отже, зроблений нами аналіз дозволяє виділити окремий вид емпатії – художньо-естетичний, який відображає включення емпатійних процесів у весь літературно-творчий процес. Відповідно емпатія є не лише необхідним переживанням суб'єкта літературної діяльності, а виступає як одна з умов літературної творчості.

Про роль емпатії в літературній діяльності письменника, можна говорити і на основі спогадів та свідчень її авторів. Зокрема, Г. Гейне описуючи такий особливий психологічний стан як натхнення, вдається до таких порівнянь: «Коли письменник творить свій твір, його душа переживає такий стан, ніби він, згідно вчення Піфагора про переселення душ, мав попереднє життя після мандрування по землі в різних образах...» [87, с.48].

Біографічні спогади відомих письменників часто сповнені прикладами персоніфікації, яку психологи характеризують як «здібність до психічної асиміляції з образами творчої фантазії митця» [87, с. 45], а згідно наукових поглядів Л. П. Журавльової [104], це є не що інакше як приклади трансфінітної емпатії («здатність до надвчування, духовне злиття з внутрішнім світом іншої особистості» [104, с. 32]). Одним із прикладів таких глибоких переживань, знаходимо у записках У. Уйтмена, який настільки глибоко відчував створених ним літературних героїв, що ці відчуття переходили на фізичний рівень його особистості: «то ловлять і мене, і ми обоє – на лавці підсудних, нас двох саджають до в'язниці. Вмирає хворий на холеру, я також вмираю від холери: обличчя моє стало як попіл, в мене судоми, люди втікають від мене. Жебраки втілюються в мене, я втілююсь в них: я конфузно протягую капелюх, сиджу та прошу милостиню» [305, с. 44].

На основі аналізу психологічного стану відомих художників, письменників, поетів, літературних критиків С. О. Грузенберг розрізняє два типи «перевтілення» митця у психіку зображених ним героїв: «емоційне» та «інтелектуальне» вчування, опис та аналіз яких має відображення у його науковій праці «Геній і творчість: Основи теорії та психології творчості» [87].

«Емоційне вчування», за вченим, – це певний прояв співчуття своїм героям, що реалізується на афективному рівні (емоційний стан, який керує всією психікою



людини). Дію «інтелектуального вчування» забезпечують інші психологічні механізми: емпатійний зв'язок із своїм персонажем митець встановлює на основі створеного ним певного уявлення про переживання іншої людини, які проявляються без особливого емоційного включення в психологічний стан цієї людини, а є більше зовнішнім вираженням чужих почуттів. Таке «художнє перевтілення» є відображенням різних рівнів емпатування автора літературним героям власного художнього твору, особливості прояву яких можна пояснити з позиції відповідності / невідповідності психологічного типу письменника психологічному типу зображеного ним героя та може бути «однотипним» або «різностипним» [87, с. 52]. В основі утворення особливих емоційних та духовних стосунків між учасниками емпатійного процесу лежить саме «однотипне перевтілення».

Подібні розмірковування ми зустрічаємо і в роботах Д. М. Овсянико-Куликовського [210; 211; 212]. Описуючи психологію автора художнього твору, вчений вказує на здатність письменника творити «від себе» та «не від себе». «Творити від себе» описується ним як суб'єктивна творчість, яка має вияв через довільну уяву та фантазію митця. «Творити не від себе» – як об'єктивна, яка є результатом контролю авторської свідомості.

Аналізуючи особливості та характер протікання творчого процесу відомих в літературі поетів (О. Блока, В. Брюсова, С. Єсеніна, В. Маяковського), В. О. Моляко [271] вказує на існування як найменше трьох стилів написання віршів: «інтуїтивного», «раціонально-логічного» та «змішаного». Враховуючи психологічні особливості авторів поетичного слова, особливості протікання психічних процесів, екстра- та інтровертованості – можна говорити про творчий процес, який піддається логіці та порядку (логічний варіант, представниками якого є В. Брюсов, В. Маяковський), або ж є таким, де керує творчим процесом інтуїція, де є хаос та сумбурність, непередбачуваність та некерованість (інтуїтивний варіант, представниками якого є О. Блок, С. Єсенін). Й тут учений зауважує, що й «вірші можна писати, знаходячись на протилежних за характером свідомого написання полюсах творчого процесу: в одних випадках вірші пишуться «самі», «по

натхненню», в інших – їх «придумують» [271, с. 26], проте це ні в якому разі не зменшує вагомості творчості її авторів.

Такі прояви інтелектуальної та афективної емпатії мають своє відображення й в літературній творчості старшокласників. Виходячи з теоретичного огляду проблеми, інтелектуальна емпатія розглядається нами, як певне уявлення про переживання іншої людини (результат когнітивної діяльності), яке виникає в суб'єкта емпатії та проявляється через зовнішнє вираження чужих почуттів без особливого емоційного включення в психологічний стан цієї людини. До такого виду емпатії в літературній творчості школярі «вдаються» в такому випадку, коли внутрішньому стимулу передують зовнішній, що йде від «референтного Іншого» – потенційного читача, замовника (твір-вітання приурочений до певної події вдома, чи в школі, твір на задану тему чи проблематику тощо). Тоді учень і починає «уявляти», описуючи не свої емоційні переживання, а уявлення про них. В такому разі, когнітивні процеси передують афективним та виконують основну роль в творчому процесі.

Виходом з цієї ситуації для учня може стати пошук в цьому «зовнішньому» своїх внутрішніх емпатійних ресурсів. Пригадуючи свій життєвий досвід (процес рефлексії), де він відчував подібні або близькі за силою та змістом емоційні переживання, автор літературного твору починає ними ніби наповнюватися, що запускає по другому колу емпатійні переживання, які вже є його внутрішніми. Виникає своєрідна «емпатійна компенсація», яка допомагає авторові художнього твору знайти додаткові ресурси та, відповідно, емоційно збагатити свій твір.

Отже, емпатія не лише супроводжують автора літературного твору в творчому процесі літературної діяльності, але й виступає однією із умов та чинників її успішного перебігу.

### **1.3.2. Структурно-динамічна модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**

Детальний аналіз наукових джерел показав, що створити всеохоплюючу стабільну модель розвитку літературних здібностей складно, оскільки як системне утворення, вони знаходяться у постійному динамічному розвитку та якісних змінах.

Тому видається можливою спроба створення *структурно-динамічної моделі розвитку літературних здібностей*: їх структури (рівнів та компонентів), психологічних механізмів, чинників та умов розвитку.

На основі теоретичного аналізу було виокремлено типологічні рівні («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант»), компоненти кожного з них (афективний, когнітивний, мовленнєво-конативний, ціннісно-своглядний), механізми та чинники розвитку літературних здібностей у ранньому юнацькому віці (рис.1.2.). В основі виділених нами типів (рівнів) розвитку літературних здібностей лежить традиційний погляд на розвиток здібностей, який склався у вітчизняній психології. Таким чином, терміни «схильний», «обдарований», «талановитий» вживаються для позначення кількісного та якісного показника міри вираженості спеціальних здібностей.

Науковими зусиллями радянських психологів, насамперед Б. М. Теплова [278] та С. Л. Рубінштейна [254], зроблена спроба диференціювати поняття «здібності», «обдарованість», «талант» та «геній» на основі успішності виконання діяльності. Досліджувані явища вчені відрізняли лише за мірою вираження цієї якості. Так, якщо здібності ними розглядалися, як індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну особистість від іншої та уможливають успішне виконання діяльності, то обдарованість – це якісне поєднання цих здібностей (як загальних, так і спеціальних). Талант та геніальність – використовуються для позначення рівня обдарованості: вищий – через поняття «талант», а найвищий – через поняття «геній».

При цьому, вводимо поняття «схильності» з метою позначення «точки відліку», коли про «ознаки обдарованості» чи «обдарованість» говорити ще зарано. Однак, на основі виконання певних приписів, правил, чітко слідуючи інструкції та орієнтуючись на зразок виконання, в силу певних своїх загальних здібностей особистість здатна досягнути певного успіху та розвиватися в цьому виді діяльності, розвиваючи при цьому і відповідні спеціальні здібності. На цьому етапі, говоримо про репродуктивний рівень розвитку спеціальних здібностей.

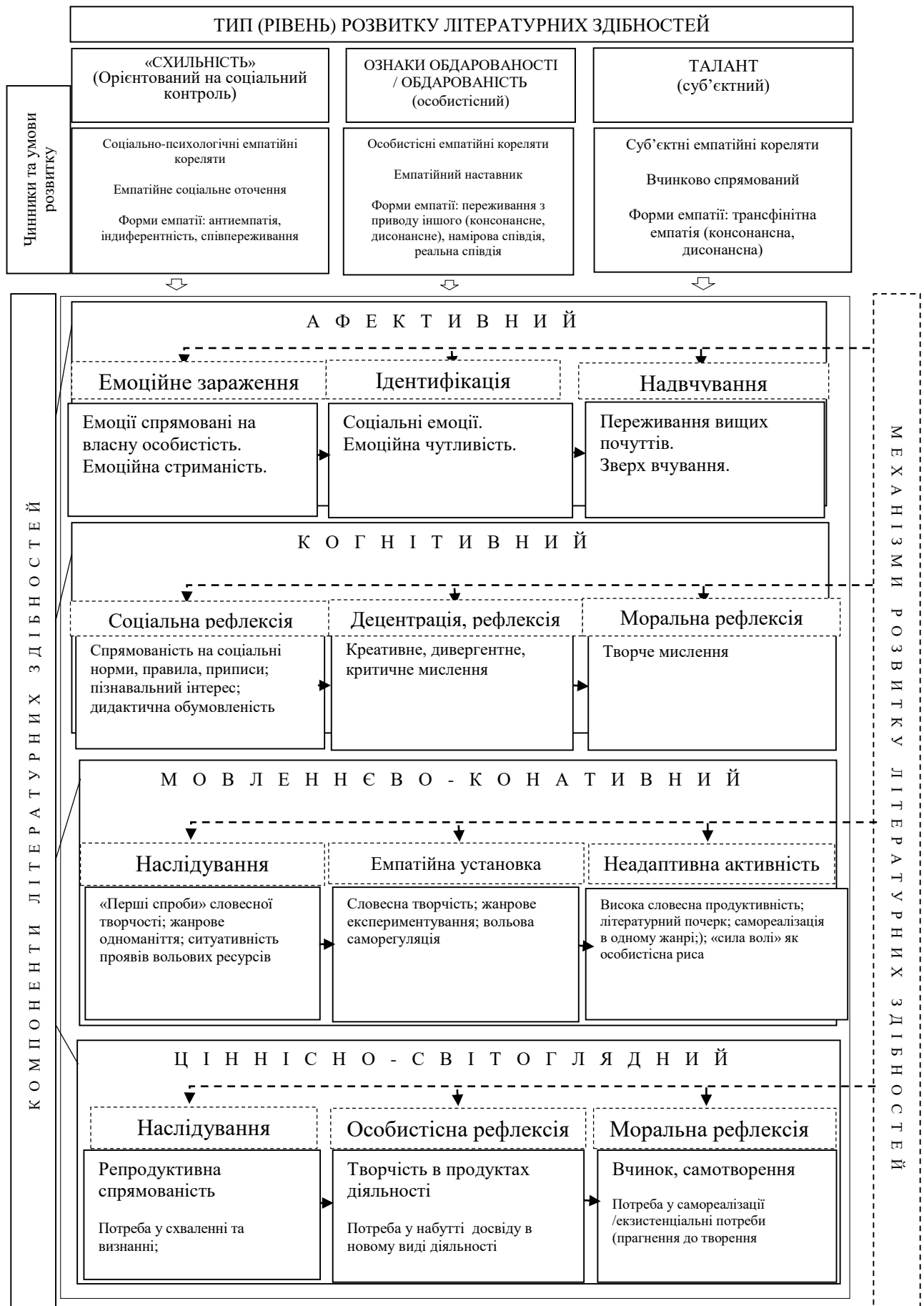


Рис. 1.2. Структурно-динамічна модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників

Пояснюючи такий тип (рівень) розвитку літературних здібностей старшокласників «схильні», ми виходили із трактування, яке дає В. О. Моляко. Так, термін «схильність» він розглядає як «ставлення, конкретна винахідницька спрямованість індивіда на певну діяльність; базується на інтересах, потребах у виконанні тієї чи іншої діяльності», що складає основу «покликання» [147, с. 19].

В своєму дослідженні ми використовуємо цей термін для позначення початкового рівня розвитку певних здібностей (в нашому випадку літературних). Спираючись на визначення «здібностей» за Б. М. Тепловим [278, с. 16], цей рівень розвитку літературних здібностей дозволяє легко та швидко набувати нових знань, умінь та навичок, у відповідності до своїх індивідуально-психологічних особливостей, та сприяє успішному оволодінню літературною діяльністю.

Спираючись на попередній теоретичний аналіз та виокремлені нами компоненти літературних здібностей (див. пп. 1.2), ми будемо надавати характеристику цьому типу (рівню) з позицій її структури, чинників та умов розвитку (зовнішніх – соціальна ситуація розвитку та внутрішніх – емпатія (у відповідності прояву її рівнів та форм), актуалізація психологічних механізмів емпатії, які обумовлюють літературну творчість).

Типологічний рівень розвитку літературних здібностей «схильність» визначаємо як «орієнтований на соціальний контроль», оскільки особистість школяра, на цьому етапі, орієнтована на коло референтних осіб (важливою є думка однолітків, батьків, вчителя літератури), які задовольняють потребу у визнанні та поцінуванні. Вони схвалюють або критикують їх «перші спроби» у літературному мистецтві, допомагають розвиватися, слугують прикладом для наслідування.

У внутрішньому змісті компонентів (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного, ціннісно-світоглядного) знаходиться змістове наповнення цього типологічного рівня розвитку літературних здібностей (рис. 1.2). В силу освоєння нового виду діяльності (літературної),

школяр знайомиться з теорією літератури та основами літературної творчості, що відбувається під керівництвом вчителя на уроках української та зарубіжної літератури. При цьому керують учнем пізнавальний інтерес, а сам процес освоєння діяльності має дидактичну обумовленість (є частиною навчального процесу). Пізніше, такий досвід може стати стимулом до розвитку літературних здібностей та мати характер цілеспрямованого процесу, або ж залишитися на цьому етапі свого становлення та мати ситуативний характер.

Звідси, ще одним критерієм визначення рівня розвитку літературних здібностей, а на думку багатьох психологів [92; 107; 278; 306] він є основним, є оцінка результатів діяльності, якість якої залежить від особливостей (міри) емпатійності оцінювачів, а також досвіду роботи. Школярі-початківці, які нещодавно почали займатися літературною діяльністю, або ж ці спроби були й раніше, проте ситуативними, та мають ще незначні досягнення в цьому виді творчості (виступи перед однокласниками, друзями; розміщення власних творів на інтернет-сторінці тощо) і належать до «схильних».

Окрім зовнішніх чинників на розвиток літературних здібностей впливають і внутрішні. Одним із них є емпатія. Саме на фоні емпатійних переживань школярів і відбувається творчий процес. В. П. Ягункова [318; 319] встановила, що недостатньо розвинена емоційна та естетична чуйність школярів середніх та старших класів стають перешкодою до розвитку їх літературних здібностей. Тому розвиток емпатії учнів є необхідною умовою до розвитку їх в літературній діяльності.

Ефективність літературної діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. Кожен тип літературних здібностей має свої переважаючі форми емпатійного реагування, які репрезентують його «продуктивність». Перехід на вищий типологічний рівень розвитку літературних здібностей, окрім розвитку всіх компонентів здібностей, передбачає і перехід до «вищих форм» емпатії.

На особливу увагу заслуговує аутоемпатія, за якої об'єктом емпатійних переживань є власна особистість (її «власний внутрішній світ, власні переживання та почуття» [102, с. 75]). Такий прояв емпатії є продуктивним не

лише на початкових рівнях розвитку літературних здібностей. Як ми говорили раніше (див. пп. 1.2.), психологічними особливостями розвитку особистості на цьому віковому етапі є особлива спрямованість на власний духовний світ, на пошук сенсу життя і себе, свого Я в цьому світі. І тут ми не говоримо про певну «егоїстичну» сторону особистості, а вказуємо на закономірні та необхідні процеси, за яких відбувається становлення молодого особистості. Саме тому аутоемпатійні переживання постійно супроводжують старшокласника та, відповідно, мають свій вияв у їх творчості. Таким чином, актуалізація аутоемпатійних переживань – це є ще одна умова в розвитку літературних здібностей школярів раннього юнацького віку.

«Продуктивними» емпатійними реагуваннями у «схильних» є антиемпатія (характеризується навмисним виявом полярних емоцій до емоційного стану іншого), індиферентність (прояв байдужості до стану іншого) та співпереживання (переживання емоцій, ідентичних емоціям емпата). Таким чином, у психологічному вимірі йде певне замкнення особистості на собі, на власних емоціях та переживаннях. У зовнішньому плані, це виглядає як прояв емоційної стриманості індивіда. Школяр, який робить перші спроби в літературній діяльності, може швидко «заражатися» емоціями та переживаннями інших людей (як реальних, спостерігаючи чужу радість, тривогу, образу, горе, тощо; так і віртуальних, на основі нового прочитаного художнього твору), красою природи, архітектури тощо. Таке зараження, мимовільно актуалізує минулий досвід особистості, що за своїм характером є ідентичним до сприйнятого, та сприяє «емоційному перемиканню» [102] з емоційного стану об'єкта емпатії на власний («первинне перемикання»). А далі, він ніби «включає» механізм «емоційної ощадливості», акумулюючи всі ці емоційні переживання в собі. Відбувається так зване «замкнення» на власній особистості (за Л. П. Журавльовою).

Проте, в учня, який займається літературною діяльністю, відбувається певний вихід такої «енергії» через сублімований продукт творчості – літературний твір. Авжеж, в силу недостатнього розвитку інших компонентів

літературних здібностей (мовленнєвого, мотиваційного, світоглядного тощо) ці «спроби» не є досконалими, але цей механізм є виправданим та результативним на цьому етапі їх розвитку. Враховуючи всі вище названі особливості та специфіку літературної творчості, процесуально типологічний рівень «схильність» забезпечується такими взаємопов'язаними ланками: споглядання; сприймання емпатогенної ситуації; співпереживання; акумулювання в собі «емоційної енергії»; емпатійна поведінка, через продукт літературної діяльності. Функціонування емпатійності в процесі літературної творчості на цьому рівні визначається такими психологічними механізмами як емоційне зараження та наслідування [51; 102].

Наступним типом (рівнем) розвитку літературних здібностей є «ознаки обдарованості / обдарованість» (рис. 1.2), в основу якого покладено наукові погляди в дослідженні вікових особливостей становлення та розвитку обдарованої особистості Л. С. Виготського [54], Л. І. Божович [36], Г. С. Костюка [130], Н. С. Лейтеса [156; 157], С. Д. Максименко [170; 171], В. О. Моляко [190], Б. М. Теплова [278].

Обдарованість нами розглядається як в процесуальному, так і в результативному розрізах. Обдарованість «не як константний особистісний показник, а як системна якість психіки, як потенціал, що постійно розвивається, існує тільки в динаміці, а тому практично безперервно змінюється» [241, с. 76].

Як і на попередньому етапі розвитку літературних здібностей, на особистість школяра активно впливає соціальне оточення та коло референтних осіб. Соціальна ситуація розвитку дитини включає «... співвідношення, в якому знаходяться один до одного вимоги й очікування, що йдуть з боку середовища, і ті можливості, якими володіє дитина для того, щоб відповісти їм» [36, с. 207]. За таких умов природній «дар» може знайти шляхи для свого розвитку, або ж залишитися в латентному стані. Як зазначає О. І. Кульчицька, «...якщо середовище буде адекватне, або відповідатиме біологічно заданим передумовам, то «дар» буде реалізований або як загальна обдарованість, або як її частковий прояв у конкретному виді діяльності» [107, с. 270].



Ми ж будемо говорити про середовище, яке буде *емпатійним до творчої особистості* школяра, що і є соціальною умовою в розвитку літературних здібностей. Згодом, загальна обдарованість має можливість перерости в спеціальну, проте це залежить наскільки довколишнє середовище здійснює на особистість активуючий вплив, чи матимуть змогу розвиватися спеціальні здібності. В такому випадку можемо говорити про феномен «вікової обдарованості», описаний Н. Лейтесом [157], та прояв «ознак обдарованості» (підвищена сприйнятливність дитини до навчання, швидкий темп оволодіння новими знаннями та творчий підхід).

Таким чином, нами був продемонстрований той шлях, яким проходить особистість у своєму розвитку здібностей від «схильності» до «ознак обдарованості». Як ми вказували раніше, результативність діяльності виконує роль ідентифікатора рівня розвитку здібностей. Проте, використання поняття «учень (школяр) з ознаками літературної обдарованості» дозволяє показати той перехід, коли дитина може навіть мати окремі високі психодіагностичні показники, або навіть визначні досягнення в літературній діяльності у відповідності до цього віку, але вони ще не інтегрувалися в особистісні структури та можуть бути ситуативними. Це вказує на соціальну спрямованість цього етапу розвитку здібностей. Проте, цей рівень розвитку літературних здібностей був нами визначений як «особистісний», оскільки саме на цьому етапі, за сприятливих умов, відбувається ось цей якісний перехід до рівня «обдарованість».

Ознакою обдарованої особистості є спрямованість на розвиток власних здібностей. Літературно обдарований учень спрямований на розвиток «навичок художнього письма». Це етап активної словесної творчості. Через жанрове експериментування, яке притаманне цьому етапові, школяр здійснює «пошук себе» у всьому існуючому жанровому розмаїтті літературної творчості. Тому потреба у набутті досвіду в новому виді діяльності є визначальною, а вольова саморегуляція забезпечує результативність літературної діяльності (власні

збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з української літератури, участь в літературних конкурсах тощо).

Функціональне забезпечення творчої діяльності старшокласників з «ознаками обдарованості / обдарованих» здійснюється за рахунок комунікативної установки. Комунікативна установка письменника на читача, згідно психології творчості [98; 168], проявляється в бажанні мати свого читача, аудиторію, яка б співпадала з автором у його ціннісних орієнтаціях та життєвих переконаннях. Звідси, комунікація відбувається у відповідності до наступної схеми: життєвий досвід – письменник – художній твір – читач – життєвий досвід. «Мовою» письменника (за О. Потебнею) [234] є не її зовнішня форма – художня мова, а внутрішня – система образів.

Емпатійна установка ж проявляється як своєрідна готовність до прояву емпатії (Л. П. Журавльова). Літературно творча особистість постійно знаходиться в пошуку «джерел натхнення», такими джерелами можуть ставати різні емпатогенні ситуації, в які емпат або сам втрапляє, або ж є їх свідком, або включається в них на основі розповідей інших людей.

В результаті накопичення власного життєвого досвіду, письменник вибудовує свою «образну художню модель світу» [98], після чого виникає потреба у «художньому висловленні» через створений ним художній твір. Перед читачем, в свою чергу, стоїть задача «побачити», відчутти та зрозуміти «художній світ» створений автором твору. Таким чином, читач, в свою чергу, зіставляє прочитане зі своїм життєвим досвідом, світоглядними переконаннями та ідеалами та вдається до критичної оцінки та інтерпретації прочитаного. Проте, це не означає, що завжди читач мусить погодитися з письменником та прийняти його позиції, які висвітленні у творі, він може піти в опозицію та побудувати свої висновки, а не ті, які нам дає автор. Але, так чи інакше, а це вже буде частиною життєвого досвіду читача. Оптимальною, авжеж, є ситуація, коли комунікативні установки письменника співпадають з установками читача: читач не лише співпереживає героям художнього твору, отримуючи естетичне задоволення від

прочитаного, але й включається когнітивно, намагаючись зрозуміти основну ідею твору<sup>2</sup>.

Літературно обдаровану особистість (або з ознаками літературної обдарованості) визначаємо як творчу особистість, результати ж її творчості бачимо в продуктах її діяльності – літературному творі. Такий індивід володіє креативним, дивергентним мисленням, яке передбачає пошук неординарних ідей, нестандартних рішень, вміння відходити від заданих рамок, шаблонів, правил (див. пп. 1.1.). Окрім того, тип мислення таких особистостей визначаємо як «критичне» [231; 279; 284; 325; 335; 338]. І тут може проявитися суперечність у наших міркуваннях, оскільки критичне не означає оригінальне, кращим відповідником до нього є «самостійне», вміння мати свою думку на сприйнятті ситуацію. Мислення літературно обдарованих поєднує в собі ці дві характеристики: вони мислять і оригінально, креативно, і при тому вміють не піддаватися конформності та мають на все свою точку зору (мислять критично).

Домінуючими емпатійними реагуваннями на цьому рівні є переживання з приводу іншого (консонансне, дисонансне), намірові співдія / протидія, реальні співдія / протидія. Принциповою відмінністю цього етапу з попереднім є те, що такого «замкнення» на власній особистості, під час споглядання емпатогенної ситуації, не відбувається. Натомість спостерігаємо продовження цього емпатійного процесу через дію «вторинного перемикання» (за Л. П. Журавльовою): відбувається емоційне перемикання з емоцій суб'єкта емпатії на внутрішній стан об'єкта емпатії [102]. З часом, особистість навчиться аналізувати не свій минулий життєвий досвід, а реальну існуючу ситуацію, і бачити своє місце в ній. Таким чином, в результаті сприйнятої емпатогенної ситуації у суб'єкта емпатії, на цьому типологічному рівні розвитку літературних здібностей, можуть виникнути «переживання з приводу іншого Я» (об'єкта емпатії). Ці переживання можуть бути конгруентними до переживань і

---

<sup>2</sup> Ідея твору – ядро авторського задуму, основна думка про змальовані у творі явища, висвітленню якої підпорядковані всі образи і художні засоби твору (ідеали і переконання, які автор прагне донести до читача через свій твір) [електронний ресурс Вікіпедія].

поведінкових реакцій об'єкта емпатії (мономодальні переживання, або консонансні), так і неконгруентними (різномодальні переживання, або дисонансні). Ці форми емпатії мають можливість реалізуватися в літературній творчості старшокласників. В своїй роботі вбачаємо, що консонансні переживання реалізуються в образах «позитивних» героїв, а дисонансні – в образах антигероїв; об'єкт емпатії ж часто стає прототипом до створення літературного образу, головного героя.

В такому випадку, літературна творчість уже не є прямим витокom емоційних переживань учня, а стає більш обдуманною, спланованою, виваженою з чітко окресленими всіма художніми лініями та сюжетом, де в основі твору закладена основна ідея твору. А сам літературний твір, може стати відповіддю на певну емпатогенну ситуацію (старшокласники часто піднімають соціальні та моральні проблеми в своїй творчості), що, враховуючи специфіку цього виду діяльності, і є виявом «реальної співдії» по відношенню до об'єкта емпатії. «Намірову співдію» вбачаємо в процесі «визрівання» творчого задуму, коли особистість обдумує проблему, фіксує свої роздуми та спостереження (часто для цього веде щоденник, нотатник, записує розповіді від очевидців, тощо), до того етапу творчого процесу, яку П. В. Білоус [29] назвав «момент істини», коли художня ідея знаходить свій вияв на папері у вигляді літературного твору. Функціонально, це забезпечують рефлексивні механізми: це "... не тільки схильність особистості розмірковувати над змістом власних переживань, а й схильність до аналізу свого внутрішнього світу, здатність не просто пізнавати, а пізнавати саму себе, не просто знати, а знати, що знаєш» [102, с. 244].

Враховуючи всі вище названі особливості та специфіку літературної творчості, процесуально типологічний рівень «ознаки обдарованості / обдарованість» забезпечується такими взаємопов'язаними ланками: споглядання; сприймання емпатогенної ситуації; переживання з приводу іншого; «визрівання» творчого задуму (намірова співдія); емпатійна поведінка, через продукт літературної діяльності (реальна співдія). Інколи можемо спостерігати, що процес переходу до «реальної співдії» в літературно

обдарованих особистостей може відтягуватися у часі. Це може тривати місяці і навіть роки, допоки в житті митця не настане кульмінаційна мить, яка активізує цей процес.

Ф. Ніцше так описує народження творчого задуму: «Настає одкровення, це означає, що раптово, з нечуваною впевненістю і в усіх деталях людина бачить перед собою щось таке, що потрясає її до глибини душі, перевертає душу. Думка спалахує, мов блискавка, людина відчуває захват, геть втрачає над собою владу... а тим часом почуття свободи огортає її, наче вихор...» [29, с. 144]. Вище подана цитата вказує нам на емоційну чутливість літературно обдарованих особистостей, яка проявляється як певне захоплення, що поєднує індивіда з процесом та результатом творчості.

Наступним типом (рівнем) розвитку літературних здібностей старшокласників є «талант» (рис. 1.2), який розглядаємо як вищий рівень розвитку обдарованості та визначаємо його як «суб'єктний».

Важливу роль у процесі формування та розвитку здібностей відіграє суб'єктна активність людини та ціннісно-мотиваційні чинники [1; 16; 35; 41; 250; 277; 280]. На початкових етапах оволодіння літературною діяльністю активність суб'єкта обумовлюється в основному зовнішніми чинниками (виконати завдання: написати художній твір, заримувати рядки задля отримання соціального схвалення, тощо). На вищому рівні активність суб'єкта набуває суб'єктно-ціннісного характеру та характеризується в основному внутрішніми потребами (потреба в особистісному зростанні, художньо-естетичному розвитку) та суб'єктними цінностями (особистісний розвиток літературної обдарованості).

На рівні «таланту», літературна творчість стає частиною самої особистості, її «життєтворчістю» [159]. В основі такого психічного стану лежить спрямованість на відчуття себе в Світі шляхом розширення свого внутрішнього світу: «людина починає сприймати все під кутом зору більш глобальних речей, під кутом зору вічності, під кутом зору деяких моральних цінностей, відбувається певний рух у напрямку розширення світу» [159, с.106].

Якщо про попередній тип (рівень) розвитку літературних здібностей ми говорили як про «соціально спрямований», то цей – визначаємо через поняття «вчинкова спрямованість» (за В. А. Роменцем [250]). Поняття «вчинок» розглядаємо: як «вищу форму душевно-духовної активності», яка для цієї людини має конкретний життєвий сенс; як високоморальна, спонтанна та водночас відповідальна та творча дія; як прояв «героїзму». Так, вчинок для літературно обдарованих школярів реалізується через процес самотворення, тобто «творення себе» як талановитого літератора.

«Талановитим» школярам в області літературної творчості, притаманна висока словесна продуктивність. Учні припиняють експериментувати в літературних жанрах та визначаються з пріоритетним для них жанром. Детальне освоєння якого, дозволяє вибудувати свій «літературний почерк» (особливу манеру письма, за яким прослідковується автор твору). Тому потреба у самореалізації [176], екзистенційні потреби (прагнення до творення) [299] лежать в основі їх літературної діяльності. Якщо на типологічному рівні «обдарований» ми описували вольову саморегуляцію, яка забезпечує результативність літературної діяльності, то на цьому рівні особистість не має потреби докладати такі вольові зусилля, оскільки літературна творчість стає невід'ємною її часткою. Така особливість літературно талановитих школярів, пояснюється через механізми «неадаптивної активності» [224], яка ще розглядається як «надситуативна», тобто така що виходить за межі ситуації. Бути «над ситуацією» означає «діяти, перевищуючи «порогові вимоги» ситуації, ніби підніматися над ними» [224, с.77].

Творча особистість, яка діє креативно, оригінально, всупереч соціальним нормам та правилам, уже є «неадаптивною». Проте, якщо її діяльність розглядати в межах її соціального оточення, до якого вона належить (наприклад, групи письменників, або групи поціновувачів літературного мистецтва), то такий вид активності набуває характеру адаптивної. В нашому випадку, ми використовуємо цей термін, щоб підкреслити відмінність цієї групи школярів, від «пересічних» (не мають літературних здібностей, або ж вони

прослідковуються на початковому рівні їх розвитку). Таким чином, аналізуючи прояви неадаптивності в літературно обдарованих школярів, ми говоримо про їх надситуативну активність як суб'єкта діяльності, що виступає в якості феномена їх особистісного зростання та розвитку літературних здібностей.

У талановитих школярів домінуючим емпатійним реагуванням є трансфінітна емпатія (консонансна та дисонансна). Трансфінітна емпатія – це найвищий рівень прояву емпатійних взаємин між суб'єктом та об'єктом емпатії, яка обумовлює «надчуттєве сприймання іншої людини, світу її переживань, значущість якого дорівнює значущості власного світу» [104, с. 32]. Таке проникнення у внутрішній світ іншої особистості можливе за умов дії механізмів неадаптивної активності, що спричиняє запуск механізму надвчування (вища міра чуттєвого сприймання).

Аналізуючи психологічні особливості розвитку емпатії старшокласників, ми вказували, що завдяки розвитку емоційно-почуттєвої сфери та переживання на цьому етапі перших почуттів кохання, ранній юнацький вік стає відкритим до трансцендентних емпатійних взаємин, і, відповідно, до трансфінітної емпатії. Переживання таких сильних почуттів, дає вихід творчій енергії. Саме тому, інтимна лірика переважає в творчості юнаків та юнок. Проте, почуття кохання не завжди є розділеним. Ранній юнацький вік – це також вік перших розчарувань, пов'язаних із втратою кохання, нерозділеним коханням, це період таємних почуттів. Саме на цьому ґрунті, і може проявитися дисонансна трансфінітна емпатія, коли суб'єкт емпатії переживає протилежні за модальністю емоції (позитивні переживання об'єкта спричиняють появу негативних емоцій у суб'єкта, та навпаки, негативні – викликають позитивні переживання). Тоді виникає запитання: «Чи можливі консонансні та дисонансні прояви трансфінітної емпатії в літературній творчості школярів?» Вихід за межі свого Я, може відбуватися як у бік просоціальної, так і в бік асоціальної активності [99; 101]. Літературна творчість дає можливість виходу переживань у просоціальному ключі, ніби сублімуючись у художній творчості.

За результатами «біографічного психоаналізу» [295; 296; 297] відомих письменників було встановлено, що більшість їх видатних творів було написано в період, коли в їхньому житті відбулася або ж втрата кохання, або сильне розчарування, або через неможливість зустрічі з об'єктом кохання. Тоді «енергія» знаходила вихід в літературній творчості, де автор мав можливість виразити всі свої почуття, а уява допомагала йому «домалювати» те, чого бракувало в реальному житті. Така сублимація сексуальної енергії в творчу дозволяє митцю направити її в соціально прийнятні форми активності.

Саме, які механізми трансфінітної емпатії актуалізувались під час написання художнього твору – консонансні чи дисонансні, можна побачити через особливість розкриття самої теми в творі, коли почуття кохання «оспівається», «возвеличується», чи «принижується», втрачається при цьому її «духовна» складова.

Враховуючи всі вище названі особливості, процесуально типологічний рівень розвитку літературних здібностей «талант» забезпечується такими взаємопов'язаними ланками: споглядання; зверх вчування до емпатогенної ситуації; трансфінітна емпатія; емпатійна поведінка, через продукт літературної діяльності як вираження вчинку. Функціональне забезпечення цього рівня здійснюється через механізми неадаптивної активності, надвчування та шляхом моральної рефлексії.

Отже, проаналізовані нами три типи (рівні) розвитку літературних здібностей дозволяє побачити їх структуру через включення певної емпатійної складової (її форм, психологічних механізмів, емпатійних корелятивів, емпатійного соціального середовища).

### **Висновки до першого розділу**

Розгляд проблем дослідження психологічних особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, побудові теоретичної структурно-динамічної моделі, дає можливість зробити наступні висновки:



1. Розвиток літературних здібностей вивчається у контексті з розвитком низки психічних явищ: поетичним сприйманням дійсності, образною пам'яттю, спостережливістю, образним мисленням, творчою уявою, точною і наповненою художніми образами мовою тощо. *Літературні здібності* – це особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку.

2. Основними чинниками, умовами, факторами розвитку літературних здібностей школярів є: включення учнів в літературно творчий колектив; розширення емоційно чуттєвого, інтелектуального та морально-етичного досвіду; ведення літературних нотатників, записників; зацікавленість в темі твору; вплив особистості літературного керівника, наставника, тощо. До особистісних та психологічних детермінант розвитку літературних здібностей належать: розвиток відповідних пізнавальних процесів: уваги (спостережливості), пам'яті, мислення, уяви; емоційна сприйнятливність, особлива чуттєвість, емпатійність; творча спрямованість особистості; активна життєва позиція.

3. Сенситивним для розвитку літературних здібностей є ранній юнацький вік, коли кількісні зміни підліткового віку переходять в якісні раннього юнацького. Основними психологічними новоутвореннями цього віку є розвиток цілісного образу-Я, бажання до самопізнання й саморозвитку, усвідомлення себе як суб'єкта власної життєдіяльності, особистісне й професійне самовизначення, розвиток найвищих рівнів та форм емпатії, становлення емпатійності як особистісної якості. Емпатію розглядаємо як особливу форму психічного відображення об'єктивної реальності, яким і є внутрішній світ іншої людини.

4. Літературні здібності старшокласників є ієрархічним динамічним психічним утворенням, яке має трирівневу типологічну структуру («схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант»). Кожен тип (рівень) літературних здібностей старшокласників забезпечується системним

функціонуванням відповідного рівня розвитку інтегральної емпатії, домінуючих її форм та соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів. На кожному з цих рівнів літературні здібності функціонують як чотирикомпонентне (афективний, когнітивний, мовленнєво-конативний та ціннісно-світоглядний) утворення. Структурні компоненти розвитку літературних здібностей детермінуються специфічною системою індивідуально-психологічних, особистісних та суб'єктних чинників. Системотвірним чинником розвитку літературних здібностей є емпатія як інтегративна властивість особистості. Інтегральна емпатія та її окремі форми репрезентуються на рівні схильності до літературної діяльності, обдарованості та таланту й є умовою розвитку відповідної спрямованості літературних здібностей старшокласників на соціальний контроль, розвиток власної особистості, суб'єктну вчинковість. Емпатію в структурі літературних здібностей визначаємо як художньо-естетична.

**У першому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами:** [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 38; 41; 43; 44; 45; 47; 48; 49; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 60; 61; 63; 64; 85; 86; 87; 88; 89; 91; 92; 93; 96; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 110; 111; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 139; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 151; 152; 153; 154; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 176; 177; 178; 179; 180; 181; 182; 184; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 195; 196; 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214; 215; 216; 217; 221; 222; 223; 224; 225; 227; 228; 229; 230; 231; 232; 233; 234; 236; 237; 239; 240; 241; 242; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 256; 257; 258; 259; 260; 261; 263; 264; 265; 267; 268; 269; 270; 271; 272; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279; 280; 281; 284; 285; 288; 289; 292; 293; 294; 295; 296; 297; 298; 299; 300; 301; 302; 303; 304; 305; 306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 313; 314; 315; 316;

317; 318; 319; 320; 321; 322; 324; 325; 326; 329; 331; 332; 333; 334; 336; 336; 341; 342; 343; 344; 345; 346; 348; 349; 350; 352; 353; 354].

**Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [67; 68; 69; 70; 71; 74; 78; 79; 81; 82; 103].**

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### **2.1. Методи та організація експериментального дослідження розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**

Обґрунтування та зміст методичного інструментарію експериментального дослідження впливу емпатії на розвиток літературних здібностей старшокласників визначив теоретичний аналіз положень, викладений у розділі 1. У першому розділі розглянуто основні психологічні підходи до дослідження здібностей, більш детально описано особливості розвитку літературних здібностей старшокласників та роль емпатії в цьому процесі; описано структурно-динамічну модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, визначено змістове наповнення її структури (рівнів та компонентів), встановлено психологічні механізми, чинники та умови їх розвитку.

Відповідно до мети, гіпотези, поставлених нами завдань дослідження та з метою емпіричного підтвердження теоретичної структурно-динамічної моделі розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників було проведено констатувальний та формувальний експерименти, які реалізовувалися поетапно.

*Перший етап.* Передбачав низку підготовчих дій, а саме: розробку процедури проведення дослідження; підбір необхідного психодіагностичного інструментарію, здійснення його модифікації та складання єдиного психодіагностичного комплексу методів, спрямованих на вивчення розвитку літературних здібностей старшокласників, а також їх інтегральної емпатії та окремих її форм; формування експериментальної та контрольних груп респондентів. До експериментальної групи належали літературно творчі старшокласники, а до двох контрольних груп відповідно, «пересічні» школярі, які літературною діяльністю не займаються та літературно творчі, які

не залучались до формувального експерименту. Також, на цьому етапі проводиться перший зріз дослідження розвитку літературних здібностей старшокласників, у відповідності до їх компонентів (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного) та чинників їх розвитку (емпатії, рівня самоактуалізованості особистості, впливу соціального оточення на розвиток літературних здібностей), особливостей роботи нервової системи (інтровертованість / екстравертованість).

*Другий етап* передбачає здійснення експериментального впливу – впровадження програми розвитку літературних здібностей старшокласників через актуалізацію та розвиток їх емпатійності. Розвивальна програма є комплексною та передбачає участь літературно творчих школярів в соціально-психологічному тренінгу (16 занять по 2 години кожне), отримання ними індивідуальних консультацій, ведення респондентами щоденника спостережень. Тренінг розвитку емпатійності розроблявся з врахуванням вікових особливостей учасників тренінгу та специфіки діяльності, в якій проявляються їх літературні здібності. Таким чином, нами передбачалися як групові так й індивідуальні форми роботи з досліджуваними школярами. Критерії формування досліджуваних груп – схильність до літературної творчості, прояв літературних здібностей на різних рівнях їх розвитку, досягнення в області літературної творчості та особисте бажання школярів взяти участь у дослідженні.

Експеримент побудований за *формуючою стратегією з якісним міжгруповим експериментальним планом з попереднім і підсумковими вимірами:*

$R_1$  ОХО

$R_2$  О О

$R_3$  О О

де:  $R_1$ ,  $R_2$ ,  $R_3$  – це позначення еквівалентних дослідницьких груп (рандомізація); Х – експериментальний вплив (впровадження програми розвитку емпатії в структурі літературних здібностей); О – вимір

експериментального ефекту (рівня інтегральної емпатії та її форм, особливостей розвитку літературних здібностей). Таким чином, в експерименті взяли участь група літературно творчих старшокласників, з якими впроваджувався експериментальний вплив ( $R_1$ ), та двох контрольних груп: групи літературно творчих старшокласників, з якими експериментальний вплив не впроваджувався ( $R_2$ ) та групи старшокласників, які не займаються літературною творчістю, яких ми ще називаємо «пересічними» ( $R_3$ ). Порівняння результатів між групами  $R_1$  та  $R_2$  – допоможуть встановити відмінності в групі літературно творчих школярів (вплив емпатії на розвиток літературних здібностей старшокласників), а також свідчитимуть про ефективність / неефективність розробленої нами розвивальної програми. Порівняння результатів між групами  $R_1$ ,  $R_2$  з  $R_3$  – допоможуть встановити відмінності між групами літературно творчих та «пересічних» школярів.

*Третій етап* включає проведення другого та третього зрізу дослідження розвитку літературних здібностей старшокласників та чинників їх розвитку. Другий зріз здійснюється відразу після закінчення експериментального впливу, а третій – через чотири місяці після здійснення експериментального впливу (контрольний зріз).

*Четвертий етап* передбачає порівняння результатів досліджуваного психічного явища на матеріалі експериментальної та контрольних груп, формуються висновки про розвиток літературних здібностей як про процес (часовий розріз порівняння результатів дослідження) та результат (вивчення ефективності розвивальної програми). Аналіз результатів дослідження здійснювався з врахуванням рівнів розвитку літературних здібностей, включав вивчення демографічних особливостей (сільська місцевість / місто) умов та чинників їх розвитку (емпатії, рівня самоактуалізованості особистості, впливу соціального оточення на розвиток літературних здібностей, особливостей роботи нервової системи (інтровертованість / екстравертованість).

На етапі обробки, аналізу та інтерпретації результатів дослідження здійснювалась статистична обробка даних за допомогою методів описової статистики: знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках, середнє арифметичне значення; лінійний кореляційний аналіз Пірсона; t-критерій Стьюдента та якісна інтерпретація результатів.

Дослідницька робота проводилася впродовж 2015-2020 років. Участь у дослідженні взяли 360 учнів 9-11 класів закладів загальної середньої освіти м. Житомира та Житомирської області. Дослідження проводилося на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета, ліцею № 25 ім. М.О. Щорса м. Житомира, Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28 ім. гетьмана І. Виговського, комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради та закладів загальної середньої освіти Гришківцевої селищної ради (Гришківцево́ка гімназія, Никонівський ЗЗСО, Половецький ЗЗСО, Рейський ЗЗСО, Старосолотвинський ЗЗСО, Озадівський ЗЗСО, Бистрицький ЗЗСО, Романівський ЗЗСО, Дмитрівський ЗЗСО). До вибірки ввійшли старшокласники, які займаються літературною творчістю та мають різний рівень розвитку літературних здібностей (218 осіб) та такі, що літературною творчістю не займаються (142 особи), до яких ми будемо застосовувати термін «пересічний» учень (школяр). Також у формуванні експериментальної та контрольних груп нами враховувався демографічний фактор (див. додаток А).

В основу розробленої програми експериментального дослідження розвитку літературних здібностей були покладені результати комплексного аналізу психологічних закономірностей старшого шкільного віку, чинників та умов, що зумовлюють соціально-психологічні виміри розвитку літературних здібностей школярів.

Процедура психодіагностики розвитку літературних здібностей старшокласників структурована та узагальнена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Методичні основи та методи дослідження розвитку літературних здібностей старшокласників**

Компоненти та чинники розвитку літературних здібностей		Зміст	Вимірюванні змінні	Методика
Компоненти літературних здібностей	Афективний	- Емоційна чутливість до сприймання навколишньої дійсності. - Сенситивність до сприймання естетичних об'єктів та переживати почуття естетичного задоволення. - Здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, зокрема, екзистенційних – кохання, віри, надії, «мук» совісті, каяття тощо.	Фіксація серед виділених особистістю значимих подій таких, які пов'язані з естетичними та екзистенційними переживаннями	Біографічна бесіда
			Спостережливість як один із критеріїв рівня розвитку літературних здібностей	Експертна оцінка вчителів
	Когнітивний компонент	- Розвиток вербального інтелекту, особливості протікання пізнавальних процесів, які пов'язані з сприйманням, пам'яттю, мисленням, уявою. - Здатність до регуляції свого емоційного стану, спрямування «емоційного ресурсу» в творчу діяльність.	Рівень загальних розумових здібностей та таких її параметрів, як: здібності узагальнення та аналізу матеріалу; гнучкість мислення; інертність мислення і переключення; емоційні компоненти мислення; швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги; використання мови, грамотність; орієнтування; просторова уява.	Короткий орієнтований тест (КОТ) на дослідження розумових здібностей (Ст. Н. Бузін, Е. Ф. Вандерлік)



## Продовження таблиці 2.1

		Особливості регуляції емоцій, визначення адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій емоційної регуляції	«Опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» Дж. Гросса
Мовленнєво-конативний компонент	Реалізація літературних здібностей в творчості; внутрішня вмотивованість до занять літературною діяльністю.	Загальний показник рівня вербального інтелекту. Особливості протікання мисленевих процесів: швидкість, гнучкість, оригінальність, точність; виявлення ознак дивергентного мислення.	Модифіковані методики Дж. Гілфорда і Е. Торренса «Вербальна творчість»: тест «Дедукція», тест «Індукція», Субтест на словесну продуктивність, «Придумай казку», «Римування», «Білі кружечки»
		Рівень вмотивованості до літературної творчості, мотиви та їх стійкість.	Мотиваційний тест до літературної творчості (П. В. Білоус)
		Жанрове різноманіття, тематика творів. Оригінальність, яка проявляється в новизні літературного задуму, висвітлення теми, підібраних образах тощо.	Аналіз продуктів діяльності (літературних творів)
		Відчуття мови та вміле використання її ресурсів, оригінальність, жанрове різноманіття, висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості, продуктивність літературної діяльності, прагнення до вдосконалення літературних здібностей.	Експертна оцінка вчителів
		Розвиток літературних здібностей старшокласників у відповідності до життєвих подій та ситуацій, а також впливу референтних осіб.	Біографічна бесіда

## Продовження таблиці 2.1

	Ціннісно-світоглядний компонент	- Активна життєва позиція. - Прагнення до саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації. - Творчий підхід у вирішенні поставлених завдань	Ієрархія цінностей особистості, термінальні та інструментальні цінності	«Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч)
			Аспекти самооцінки, наявність в оцінних судженнях про себе таких, які пов'язані з літературною діяльністю.	Модифікований тест двадцяти тверджень на самоставлення (Twenty Statements Attitude Test) М. Куна та Т. Мак-Партланда
			Життєва позиція. Творче самовираження через літературну творчість. Цінності та переконання особистості, її ідеали.	Біографічна бесіда
Чинники розвитку літературних здібностей	Емпатія	Особливості розвитку емпатії старшокласників	Рівень інтегральної емпатії. Форми прояву емпатії. Об'єкти емпатійного переживання.	Методика на вивчення емпатії у підлітків та юнаків (Л. П. Журавльова); «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І.М. Юсупова
	Соціально-психологічні	Особливості впливу соціально-психологічного чинника на розвиток творчої особистості	Коло референтних осіб відповідно до онтогенетичного розвитку творчої особистості	Біографічна бесіда
			Взаємодія з оточуючими, здатність до саморозкриття: шкали «Контактність», «Гнучкість у спілкуванні»	Діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО (А. В. Лазукіна, в адаптації Н. Ф. Каліної)
Особистісні, індивідуально-типологічні	Екстравертоване / інтравертоване сприйняття Світу, оточуючих, себе	Психологічні особливості нервової системи досліджуваних: нейротизм, психотизм, екстраверсія/інтроверсія	Особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPQ)	

## Продовження таблиці 2.1

	Суб'єктні	Ступінь самоактуалізації; ступінь «гнучкості» суб'єкта в реалізації своїх цінностей в поведінці, особливості взаємодії з оточуючим Світом.	Прагнення до самоактуалізації, яке представлено такими шкалами: «Орієнтація у часі», «Цінності», «Погляд на природу людини», «Потреба у пізнанні», «Креативність (прагнення до творчості)», «Автономність», «Спонтанність», «Саморозуміння», «Аутосимпатія»	Діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО (А. В. Лазукіна, в адаптації Н. Ф. Каліної)
--	-----------	--	---	---

Таким чином, надійність результатів дослідження забезпечується відповідністю психодіагностичної процедури теоретичній моделі досліджуваного явища, а проведене дослідження дозволило вивчити особливості впливу емпатії на розвиток літературних здібностей.

Дослідження емпатії як психологічної умови розвитку літературних здібностей вимагає детального аналізу методів та психодіагностичних процедур планування та проведення емпіричного дослідження.

Для вивчення особливостей розвитку літературних здібностей старшокласників використовуються різні типи методів дослідження: опитувальники, тести, проєктивні методики, біографічна бесіда, експертне оцінювання тощо [29; 42; 46; 65; 90; 100; 109; 214; 235; 237; 238; 333; 338].

Дослідження розвитку літературних здібностей здійснюватиметься у відповідності до їх структури (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного, ціннісно-світоглядного компонентів) та з врахуванням загальної картини вікового та психологічного розвитку старшокласників.

Емоційний компонент відіграє важливе значення в структурі літературних здібностей. Як зазначає В. П. Ягункова [318], емоційна сприйнятливість є однією з психічних якостей школяра, яка забезпечує повноцінне сприйняття художнього тексту та, водночас, є однією з основних складових літературних здібностей. Емоційну сприйнятливість (чуйність, чутливість) вчені розглядають, як своєрідну

готовність людини відгукнутися до різного роду переживань спрямованих «на себе», «на інших», «на природу», «на твори мистецтва», тощо.

Методом, який дозволяє дослідити цей компонент є біографічна бесіда. На кожному етапі творчого становлення як «молодого письменника», на особистість впливають різні люди, події та ситуації. І всі вони «несуть» в життя старшокласника певні емоції та переживання. Зацікавленість старшокласників літературною творчістю психологи пов'язують й із змінами, які відбуваються в житті школяра. Підвищена емоційність, глибокі душевні переживання викликані в результаті побудови дружніх стосунків із однолітками, першої закоханості, задоволенні потреби в самореалізації та у визнанні є наслідком пізнання себе та навколишнього світу.

Біографічний метод в психології часто використовують при дослідженні творчих особистостей, у тому числі й літературно обдарованих. Метод дозволяє дослідити особливості індивідуального розвитку особистості на всіх вікових етапах, специфіку впливу соціального оточення на становлення творчої особистості, питання формування індивідуального стилю та творчого почерку, особливості становлення творчого світогляду.

Історія використання біографічного методу у психологічних дослідженнях бере свій початок від робіт М. О. Рибнікова [255], Б. Г. Ананьєва [11; 12], Н. А. Логінової [164; 165], які й заклали методологічні основи біографічних досліджень. Біографічний аналіз, на думку авторів, дозволяє реконструювати життєвий шлях людини як суб'єкта діяльності у відповідності до основних фаз її життя.

Біографічний підхід в роботах К. О. Абульханової-Славської [1; 2] ґрунтується на понятті «суб'єктності» та дозволяє вивчити життєвий шлях людини з врахуванням її життєдіяльності, де людина займає активну життєву позицію, є суб'єктом свого життя та створює умови для свого розвитку.

У сучасній українській науці до психологічного аналізу життєвого шляху відомих письменників на основі вивчення їх біографій вдаються

В. О. Моляко [147], О. І. Кульчицька [148; 149; 150], О. А. Кривопишина [132]. Основні положення біографічного методу за В. О. Моляко [147] включають: необхідність вивчення продуктів творчості обдарованої особистості, важливих періодів її життя та встановлення зв'язків між цими періодами та їх впливом на її діяльність, вивчення індивідуального стилю діяльності, впливу на обдаровану особистість її контактного оточення. В аналізі творчості відомих художників та письменників, науковець особливу увагу звертає на проблему творчого потенціалу людини, яка розкривається через питання загального творчого доробку митця, поліваріативності та широкодіапазонності творчості (жанрове різноманіття та різноманіття «всередині» жанру), його загальної обізнаності (знайомство з літературою, творами образотворчого мистецтва, архітектурою різних народів, тощо).

Здійснивши психологічний аналіз життя відомих талановитих людей, О. І. Кульчицька [148; 149; 150], виділила основні риси обдарованої особистості: виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки, зосередженість на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності, висока працездатність, підпорядкованість творчості, духовній мотивації, стійкість, непоступливість, упертість, захопленість роботою.

Узагальнюючи біографічні дані авторів вербальних текстів (серед яких поети та письменники, літературні критики та діячі гуманітарної науки), О. А. Кривопишина [132] виділила основні етапи «онтогенезу творчої особистості». Вчена вказує, що основний кризовий етап (етап «відмови, зламу, регресії») припадає на ранній юнацький вік, який настає через неможливість існувати далі в «чужому просторі» (просторі «взірців»). Успішним його подоланням є вихід на завершальний «досконалий етап», який пов'язаний із побудовою власного індивідуалізованого простору.

Досліджуючи життєвий шлях літературно творчих школярів, ми вбачаємо відображення його у подіях, обставинах, соціальному середовищі в якому зростав та розвивався індивід. Головним поняттям в цьому ланцюгу, за визначенням Б. Ананьєва [12], є подія, а саме «значуща подія». Звідси, біографічне дослідження

– це «дослідження життєвого шляху людини, основних подій, конфліктів, продуктів і цінностей, що розгортаються протягом життя людини в даних суспільно-історичних умовах» [12, с. 265]. Такі значущі події та референтні особи, які причетні до розвитку особистості школяра рефлексуються ним в ході біографічної бесіди. Саме цей основний принцип і лежить в основі нашого дослідження.

Основними завданнями, які ставилися перед старшокласниками, було виділити основні життєві події, випадки, враження та осіб, до них причетних, як таких, що позначилися на розвитку їх літературних здібностей (див. додаток Б1. Бланк біографічної карти). Таких подій має бути якнайбільше на кожному віковому етапі розвитку особистості: дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, ранній юнацький вік. Також, бесіда спрямовувалася на те, щоб респондент виділяв не формальні інституціональні події (вступ до дитячого садка, школи тощо), а такі, що вплинули на його особистісне зростання як майбутнього літератора.

Таким чином, біографічна бесіда дозволяє вивчити не лише особливості відображення афективного компоненту в рамках розвитку літературних здібностей, а й мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів.

Дослідження когнітивного компоненту розвитку літературних здібностей спрямоване на встановлення особливостей протікання пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви), які пов'язані з розвитком вербального інтелекту. Методом, який дозволяє це зробити є «Короткий орієнтований тест» (КОТ) на дослідження розумових здібностей особистості (Ст. Н. Бузін, Е. Ф. Вандерлік) [235]. Дана методика не лише визначає рівень загальних розумових здібностей, але й дозволяє проаналізувати такі параметри інтелекту людини, як: здібності до узагальнення та аналізу матеріалу; гнучкість мислення; інертність мислення і переключення; емоційні компоненти мислення; швидкість і точність сприймання, розподіл і концентрація уваги; використання мови, грамотність; орієнтування; просторова уява.

Таким чином, методику КОТ можна використати для дослідження порівняно великої кількості компонентів загальних здібностей, в тому числі й таких, які впливають на розвиток вербального інтелекту. Тест дозволяє достатньо надійно прогнозувати успіхи в навчанні школярів, а також прослідкувати їх особистісні якості.

Вивчення мовленнєво-конативного компоненту розвитку літературних здібностей старшокласників передбачає відображення практичної (дієвої) сторони літературних здібностей, безпосередньої їх реалізації в літературній творчості. А також вивчення рівня вмотивованості до занять літературною діяльністю.

З цією метою, до психодіагностичних методів та процедур було включено дослідження творчих здібностей за модифікованими методиками Дж. Гілфорда і Е. Торренса «Вербальна творчість» [110], а саме: тест «Дедукція», тест «Індукція», Субтест на словесну продуктивність, «Придумай казку», «Римування», «Білі кружечки». Низка визначених тестів дозволяє встановити рівень вербального інтелекту та особливості протікання таких мисленевих процесів, як: швидкість, гнучкість, оригінальність та точність; а також виявити в досліджуваних ознаки дивергентного мислення. Кожен тест передбачає виконання відповідного завдання, результати за якими можна аналізувати як окремо, так і у відповідності з іншими тестами цієї групи.

Тест «Дедукція» та «Індукція» містять завдання дедуктивного («Напиши якомога більше принципово різних предметів, які можуть бути: червоними, круглими, безкінечними») та індуктивного («Напиши якомога більше категорій або класів об'єктів, до яких належить вказаний предмет: яблуко, бензин, Київ») характеру. При обробці результатів враховується кількість відповідей, які дали досліджувані учні та їх оригінальність.

Субтест на словесну продуктивність спрямований на дослідження словникового запасу учнів. Також за допомогою цього субтесту можна визначити наскільки дитина спостережлива, інформована про оточуючі предмети та явища, здатна концентрувати свою увагу на виконанні поставленого завдання, наскільки розвинена у неї пам'ять. Учневі пропонується впродовж однієї хвилини назвати

якомога більше слів, які починаються на задану букву («Назви слова, які починаються на букву «Р»). За результатами тесту також можна визначати: оригінальність (є обернено пропорційна частоті відповіді по відношенню до вибірки), легкість (визначається кількістю слів, які назвав досліджуваний за одну хвилину) та гнучкість (визначається частотою словесних категорій, які використав досліджуваний) протікання мисленєвих процесів.

Субтест «Придумай казку», виявляє здібності до вербальної творчості, здатність проявляти фантазію та спостережливість. Досліджуваному учневі дається завдання «Придумай казку зі словами: дівчинка, ліс, метелик, річка, камінець». Як і попередні тести, вивчення вербальної творчості включає такі параметри, як: легкість (визначається кількістю слів, які використав досліджуваний учень під час «складання» казки, а також кількістю закінчених речень) та оригінальність (визначається через обернено пропорційний показник частоти повторюваності сюжету казки). Крім того, при обробці результатів тесту слід враховувати складність сюжету казки та особливості прояву фантазій, які проявляються через сюжет казки та підібрані учнем художні образи.

Метою субтесту «Римування» є діагностування здібностей до поетичної творчості. Перед досліджуваними ставиться завдання «Придумай вірш, використавши перший рядок: 1) З димаря іде димок ...; 2) Іде вовк по вулиці ...; 3) Заспівали пташечки ...; 4) Сонечко засяяло ...; 5) Та хіба ж це ложка? ...; 6) Сніг засипав поріжок ...». Цей субтест дозволяє вивчити такі показники розвитку творчих здібностей, як: легкість (визначається за наявністю рими у вірші, ритмічності рядків, а також кількістю написаних рядків), оригінальність (визначається через обернено пропорційні показники частоти, з якою зустрічаються теми, образи у придуманих рядках) та точність (визначається через логічність, уміння вдало, за змістом підібрати продовження рими).

Ще одним проєктивним субтестом на виявлення творчих здібностей є тест «Білі кружечки». Перед досліджуваним кладуться наклеєні на картоні темного кольору два білих кружечки діаметром 6 см і ставиться запитання: «Що це може



бути?» Досліджуваному потрібно назвати якомога більше предметів, речей, які її оточують в повсякденному житті, які б нагадували ці два кружечки.

З допомогою цього тесту досліджується наскільки у дитини розвинена спостережливість, чи володіє вона прийомами узагальнення, порівняння, класифікації, тобто тенденціями проявляти творчість та фантазію. Субтест дозволяє виявляти індивідуальні показники уявлень дитини про оточуючі предмети. Основними показниками вияву творчих здібностей дітей під час виконання цього субтесту є легкість виконання завдань та оригінальність задумів, які ним висувалися. При аналізі емпіричного матеріалу можна також виділити й додатковий показник – гнучкість мислення, під якою розуміють здатність дитини знаходити незвичні для її життєдіяльності предмети. Цей показник є свідченням того, наскільки дитина спостережлива, виявляє творчий підхід при висуненні власних задумів.

Методика, яка дозволяє встановити рівень внутрішньої вмотивованості до занять літературною творчістю, а також її мотиви та їх стійкість є «Мотиваційний тест до літературної творчості» (П. В. Білоуса) [29, с. 202-204]. Як зазначає сам автор, мотиваційний тест застосовується «для з'ясування потенціалу літературних початківців» [29, с. 202], а саме такими і є наша досліджувана група.

Тест складається з 15 запитань та трьох варіантів відповідей до кожного з них. Відповіді оцінюються диференційовано – від 1 до 5 балів. Сума набраних балів свідчить про рівень вмотивованості школярів до літературної творчості. Так, за низькими результатами тесту (менше 24 балів), автор вказує на літературну творчість школярів як «тимчасове захоплення, як прагнення виділитися», звідки основним чинником до їх розвитку є зовнішній. Середні результати за тестом (від 25 до 45 балів) свідчать, що основним мотивом до творчості є «особисті амбіції», хоча, така особистість не позбавлена внутрішньої вмотивованості. Проте, «творчі спроби несистематичні, імпульсивні». Високі результати (від 45 до 65 балів) за тестом, свідчать про «стійкі мотиви до літературної творчості, яка є внутрішньою потребою, індивідуальним покликанням» [29, с. 204].

Наступним методом, який дозволяє оцінити особливості розвитку мовленнєво-конативного компоненту є аналіз продуктів діяльності. Такими «продуктами» в літературній творчості є літературний твір. Про продуктивність літературної діяльності школярів свідчить не лише кількість написаних ними творів, але їх якість: вміння через художні образи та сюжет розкрити основну ідею твору; вміння розкрити тему твору; «емоційна насиченість» твору тощо. Про особливості розвитку цього компоненту свідчить і жанрове різноманіття в літературній творчості старшокласників. Саме жанрове різноманіття та тематичні мотиви літературної творчості школярів, а також оригінальність, яка проявляється в новизні літературного задуму, висвітлення теми, підібраних образах тощо, є ключовими параметрами даного методу.

Ще одним методом, який розкриває мовленнєво-конативний компонент є експертна оцінка вчителя української мови та літератури (див. додаток Б2). Саме вчитель найчастіше може кваліфіковано оцінити особливості розвитку літературних здібностей своїх учнів за їх успіхами на уроках мови та літератури. Часто він же при школі (ліцеї, гімназії) веде літературний факультатив, чи є керівником літературної студії. Тому він і є тим «експертом», який має змогу говорити про розвиток літературних здібностей своїх учнів.

До основних критеріїв оцінки мовленнєво-конативного компоненту розвитку літературних здібностей за методом експертної оцінки відносимо: відчуття мови та вмиле використання її ресурсів; оригінальність; жанрове різноманіття; висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості; продуктивність літературної діяльності; прагнення до вдосконалення літературних здібностей.

Ціннісно-світоглядний компонент передбачає наявність у досліджуваних старшокласників активної життєвої позиції, прагнення до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації, а також творчий підхід у вирішенні поставлених завдань. Психодіагностичним матеріалом у вивченні цього компоненту нам послуговували метод «Ціннісних орієнтацій» (М. Рокіча) [183] та

«Модифікований тест двадцяти тверджень на самоствалення» (Twenty Statements Attitude Test) М. Куна та Т. Мак-Партланда [109].

Метод «Ціннісних орієнтацій» (М. Рокіча) вивчає систему ціннісних орієнтацій особистості, що визначає її спрямованість та виражає її ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до самої себе, є основою світогляду та ядром мотивації життєвої активності особистості.

Автор виділяє 2 класи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності (або «цінності-цілі»), виражають впевненість особистості у тому, що «кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути». Як доповнення, інструментальні цінності (або «цінності-засоби») – «впевненість у тому, що певна дія або якість особистості має переважати у певній ситуації» [183]. Ці два класи цінностей, в свою чергу, також поділяють на групи. Термінальні цінності на: конкретні, абстрактні, цінності професійної самовизначеності та цінності особистого життя. Інструментальні цінності мають більше груп та включають: етичні цінності, цінності спілкування, цінності в діяльності, індивідуалістичні цінності, цінності конформізму, альтруїстичні цінності, цінності самоствалення та цінності прийняття інших людей.

Аналіз результатів за методикою передбачає визначення провідних груп термінальних та інструментальних цінностей та встановлення особливостей співвідношення (взаємодії) між ними. Також інформативним є визначення найменш значимих груп цінностей.

Наступною методикою, яка розкриває ціннісно-світоглядний компонент, є «Модифікований тест двадцяти тверджень на самоствалення» (Twenty Statements Attitude Test) М. Куна та Т. Мак-Партланда [109]. Тест наближений до проєктивних методів дослідження особистості та є варіантом нестандартизованого самозвіту. Досліджуваним учням пропонувалося за певний відрізок часу дати 20 відповідей на запитання «Хто я?». Відповіді досліджуваних відображають їх уявлення про себе на певний момент часу.

За результатами проведеного дослідження визначились категорії відповідей, що відображають: «Належність до соціальних груп» (стать, вік,

національність, релігія, професія), «Ідеологічні погляди» (філософські, релігійні, політичні та моральні висловлювання), «Інтереси та захоплення», «Прагнення та цілі», «Самооцінка» (оціночні судження по відношенню до самого себе). Обробка результатів дослідження може проводитись за допомогою методів математичної статистики (методів непараметричної статистики, факторного аналізу) та контент-аналізу.

Структурні компоненти розвитку літературних здібностей детермінуються специфічною системою індивідуально-психологічних, особистісних та суб'єктних чинників.

Системотвірним чинником розвитку літературних здібностей є емпатія як інтегративна властивість особистості. Для вивчення рівня інтегральної емпатії (та її форм) було використано «Тест на визначення емпатії підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової [100]. Досліджуваним учням пропонувалося ознайомитися з п'ятнадцятьма різноманітними емпатогеними ситуаціями та пригадати свої емоційні та поведінкові реакції відповідно до свого життєвого досвіду, або ж спрогнозувати їх, якщо б такі були. З цією метою, до кожної ситуації було надано по сім варіантів можливих виборів, а також можливість додати власне вирішення проблеми. Результати дослідження відображаються у наступних шкалах (формах емпатії): «Антиемпатія», «Індиферентність», «Співпереживання», «Співчуття», «Внутрішнє сприяння (намір)», «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» та загального інтегрального показника рівня розвитку емпатії. За кожну відповідь нараховуються бали, які варіюють від -2 до +5. Підсумовуючи бали у відповідності до шкал можна встановити домінуючу форму емпатії. Загальний інтегральний рівень емпатії знаходиться шляхом обчислення суми усіх шкал та має шість рівнів її прояву: дисонансна емпатія – (-30) – (-8) балів, дуже низький рівень – (-7) - 9 балів, низький рівень – 10-24 бали, високий рівень – 25-50 балів, дуже високий рівень – 66-75 балів.

Дослідження показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів) в старшокласників вивчалися за допомогою методики «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. М. Юсупова [90]. Опитувальник складається зі 36

тверджень, по кожному з яких досліджуваному необхідно оцінити в якій мірі він з ним згоден або не згоден, використовуючи шість варіантів відповідей: «не знаю», «ніколи або ні», «іноколи», «часто», «майже завжди», «завжди або так». Кожному варіанту відповіді присвоюється відповідне числове значення: 0, 1, 2, 3, 4, 5, що і є бальними оцінками за діагностичними шкалами. Автор виділяє шість можливих об'єктів (діагностичні шкали), до яких досліджуванні можуть проявити свої емпатійні переживання: «батьки», «тварини», «літні люди», «діти», «герої художніх творів» та «незнайомі або малознайомі люди». Шкала (шкали) за якою досліджуваний набрав найбільшу кількість балів є домінуючою. Як бачимо, дана методика містить групу «герої художніх творів», що робить для нас її особливо цікавою та цінною. Особливістю нашої вибірки є те, що вони самі є авторами літературних творів (роблять перші спроби в літературній творчості), а тому мають (гіпотетично) проявляти високу емпатійність до цієї групи емпатів.

До групи індивідуально-психологічних чинників ми віднесли екстравертоване / інтравертоване сприйняття Світу, оточуючих та себе. Особливість такого сприймання допоможе вивчити особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPQ) [238]. Як зазначає П. В. Білоус [29, с. 184], тести на вивчення психологічних особливостей індивіда «продуктивні для дослідження характеру людини загалом і для означення їх творчих здібностей». Відповідно до цього твердження, розглядати творчі здібності автор рекомендує крізь призму індивідуально-психологічних особливостей особистості: типу нервової системи, домінуючого типу темпераменту, екстра- / інтровертованості. Вчений адаптував інтерпретацію за опитувальником Г. Айзенка у відповідності до того, що її суб'єкт дослідження є включений у літературну творчість та як ці його психологічні особливості впливають на «літературний почерк» його автора. Для прикладу наведемо одну з таких характеристик, яку вчений дає холеричному типу темпераменту: «У літературній творчості холерик – емоційно наснажений, схильний до пафосу і яскравого самовираження автор, який запалюється творчою ідеєю, швидко і настирливо працює над нею, намагаючись швидко її завершити, але при цьому не контролює чуттєві вияви. Через те його письмо нерівне,

імпульсивне, надмірно вразливе і перенасичене емоціями ...» [29, с.184]. А ось так, автор описує екстраверта: «У літературній творчості екстраверт прагне до різноманітної тематики та багатослів'я, його приваблюють здебільшого епічні (розповідні) форми, зміна наративних стратегій, прагнення до широких контактів із читачем» [29, с. 198].

Особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPQ) спрямований на вивчення психологічних особливості нервової системи досліджуваних: нейротизм, психотизм, екстраверсія / інтроверсія. Опитувальник складається зі 101 запитання, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Одержані результати зіставляються з «ключем» та нараховуються бали, які сумуються у відповідності до шкал. Інтерпретація результатів дозволяє встановити ступінь вираженості вище названих особистісних корелятивів.

До суб'єктних чинників розвитку літературних здібностей старшокласників відносимо рівень самоактуалізації особистості. Поняття «самоактуалізації» та психологічні характеристики осіб, які самоактуалізувалися, було описано А. Маслоу у його працях, які пізніше було сформовано як теорія самоактуалізації [176; 336]. Процес діагностування та спроб виміряти рівень самоактуалізації здійснив його учень – Е. Шостром у 1963 році, а опитувальник дістав назву POI (Personal Orientation Inventory) [339; 340]. Пізніше (у 1987 році), група московських вчених-психологів (Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Кроз) створили адаптовану його версію методики «Самоактуалізаційний тест» (САТ) [62]. А в 1993-1994 рр. Н. Ф. Каліною та А. В. Лазукіним була запропонована ще одна адаптація тесту POI – опитувальник «САМОАО» [290], яку ми і використали у нашому дослідженні.

Методика «Діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО» (А. В. Лазукіна, в адаптації Н. Ф. Каліної) дозволяє вивчити міру самоактуалізації; ступінь «гнучкості» суб'єкта в реалізації своїх цінностей в поведінці, особливості взаємодії з оточуючим Світом; оцінити особистісний потенціал людини (творчий та комунікативний). Оцінка рівня самоактуалізації особистості, його якостей розглядаються як критерії особистісної зрілості. Саме тому, ця методика

рекомендується «як якісний інструмент для інтегрального вивчення особистості» [290, с. 152].

Методика САМОАЛ складається зі 100 пар тверджень ціннісного або поведінкового характеру, за якими досліджуваний має зробити свій обов'язковий вибір. Відповіді, що співпадають з ключем, оцінюються в один бал. Після чого, сирі бали за шкалами переводяться у стандартні Т-бали. Прагнення до самоактуалізації, представлене такими шкалами: «Орієнтація у часі», «Цінності», «Погляд на природу людини», «Потреба у пізнанні», «Креативність (прагнення до творчості)», «Автономність», «Спонтанність», «Саморозуміння», «Аутосимпатія», «Контактність», «Гнучкість у спілкуванні». Варто взяти до уваги, що оцінки вище 50, але нижче 60 Т-балів найбільш характерні для особистості, що самоактуалізується. Досліджуванні, які набрали більше 60 Т-балів за шкалою демонструють соціальну бажаність та «псевдосамоактуалізацію» ( за Е. Шостром). У досліджуваних, шкальні оцінки яких знаходяться в межах 40-45 Т-балів та нижче можуть свідчити про проблеми з їх психологічним здоров'ям.

Окрім виділених методів, в перелік психодіагностичних процедур нами було включено методи на вивчення регуляції емоцій. Як зазначалося раніше (див. пп. 1.2.), літературно творчі школярі є дуже чутливими до різного типу емоційних переживань. Учень, який займається літературною діяльністю, як і будь-який інший учень, зустрічається з різними труднощами, сприятливими та несприятливими для його розвитку ситуаціями, проблемами міжособистісних взаємин з іншими однолітками тощо. Це впливає на його особистість та на його емоційний стан. Окрім того, негативний життєвий досвід літературно творчих школярів може бути пов'язаний й із самою літературною діяльністю: постійна робота над собою, яка може супроводжуватися критикою від оточуючих; стресові відчуття під час виступів та захистів робіт на літературних конкурсах та олімпіадах; так звані «кризи творчості» тощо. Емоційна регуляція, в таких випадках, може мати як продуктивний, так і деструктивний вихід. Для одного учня, це може послугувати додатковим стимулом для розвитку та вдосконалення

своєї літературної майстерності, а для іншого – може «змусити» залишити цей вид творчості, або ж закритися в собі та не демонструвати свою творчість оточуючим.

З цією метою, до афективного та когнітивного компоненту розвитку літературних здібностей було включено наступні методи: опитувальник «Як я себе почуваю...» (С. Rieffe, Р. Oosterveld, М. Meerum Terwogt, переклад О. Р. Єсина, Е. А. Горобець) [282; 338] та «Опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» Дж. Гросса (в адаптації О. І. Розказової, А. Б. Леонової та І. В. Плужникова) [243].

Діагностика особливостей регуляції емоцій в різних несприятливих ситуаціях здійснювалася за допомогою «Опитувальника когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» Дж. Гросса (в адаптації О. І. Розказової, А. Б. Леонової та І. В. Плужникова) [243]. Опитувальник дозволяє виявити 9 когнітивних копінг-стратегій регуляції емоцій: «Самозвинувачення» (відображає думки людини, де вину за те що відбулося він покладає на самого себе), «Прийняття» (відображає думки людини, які відображають усвідомлення всього того що з ним відбулося); «Румінації» (відображає постійні роздуми людини про свої емоційні переживання, які були викликані пережитою негативною ситуацією); «Позитивне перефокусування» (відображає відволікання людини з негативних думок на позитивні); «Фокусування на плануванні» (відображає думки людини пов'язані з плануванням в подоланні негативної ситуації, яка склалася); «Позитивна переоцінка» (відображає прагнення людини знайти позитивний сенс в пережитій негативній ситуації, з метою особистісного зростання); «Розгляд у перспективі» (відображає зниження значущості того що відбулося, шляхом зіставлення його з іншими, більш катастрофічними подіями); «Катастрофізація» (відображає силу пережитої ситуації, як надзвичайно складної); «Звинувачення інших людей» (перекладання вини за те, що відбулося на інших людей).

У зв'язку з труднощами, які виникають у школярів з регуляцією їх емоційного стану, має місце таке психологічне явище як алекситимія [327]. Алекситимічними проявами в психологічній картині особистості є примітивне, спрощене сприйняття особистістю свого емоційного стану та навколишнього



світу в цілому, а також неспроможність диференціювати психологічний та фізіологічний стани свого «Я» та, відповідно, ідентифікувати емоційний стан іншої людини [40]. Алекситимік плутає фізичні відчуття з емоційними, в нього спостерігається порушення сприйняття та розуміння слів пов'язаних з назвами афектів, емоцій та відчуттів [95].

Діагностика алекситимії у дітей раннього юнацького віку здійснювалася з використанням опитувальника «Як я себе почуваю...» (С. Rieffe, Р. Oosterveld, М. Meerum Terwogt, переклад О. Р. Єсина, Е. А. Горобець) [95; 338], яка є спрощеною версією Торонтської алекситимічної шкали (20-Item Toronto Alexithymia Scale – TAS 20) [282]. Опитувальник дозволяє виявити учнів, яких можна віднести до алекситимічних та неалекситимічних, а також таких, в яких є тенденції до розвитку алекситимії (пограничні показники по алекситимії). Також дозволяє виділити фактори розвитку алекситимії у дітей: труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій (DIF), труднощі в описі відчуттів та емоцій оточуючим людям (DDF) та зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення (EOT).

Вивчення особливостей регуляції емоцій у досліджуваних з високим рівнем алекситимії показав, що вони, у порівнянні з досліджуваними з низьким рівнем алекситимії, більше проявляють схильність до придушення експресивних переживань, тобто внутрішньо стримують зовнішні прояви емоційного відгуку [219; 347]. В рамках дослідження літературно творчих старшокласників, дане явище може стати завадою до розвитку літературних здібностей, оскільки саме здатність до вільного вираження своїх емоцій, переживань, відчуттів через літературну діяльність є однією з характерних особливостей творчого процесу.

Отже, нами було укомплектовано перелік психодіагностичних процедур, який складався з 15 методик, використання яких дозволяє емпірично перевірити структурно-динамічну модель розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників та встановити чинники розвитку літературних здібностей в ранньому юнацькому віці.

## **2.2. Психологічний аналіз умов та чинників розвитку літературних здібностей старшокласників**

### **2.2.1. Дослідження психосоціальних чинників розвитку літературних здібностей в ранньому юнацькому віці**

Допомога та підтримка, настанови та особистісне поцінування досягнень в літературній творчості дитини, яка йде від референтного емпатійного оточення є надзвичайно важливими, особливо на перших етапах розвитку літературних здібностей. Про значущість соціальних процесів серед чинників розвитку обдарованості зауважують і вчені. Дослідження вікових особливостей становлення та розвитку обдарованої особистості Л. С. Виготського [54], Л. І. Божович [36], Г. С. Костюка [130], О. І. Кульчицької [147], Н. С. Лейтеса [156; 157], С. Д. Максименко [170], В. О. Моляко [190], Б. М. Теплова [278] стало науковим підґрунтям для наших психологічних пошуків. Адже, соціальні групи та міжособистісна взаємодія обдарованої особистості – «це не просто тло, на якому функціонує обдарована особистість, це ... один із найважливіших чинників розвитку особистості», оскільки розвиток молодшої обдарованої особистості «не відбуваються в соціальному вакуумі, а в спілкуванні та співпраці з іншими людьми» [241, с. 39]. А наявність в її оточенні емпатійного сприятливого оточення є умовою до розвитку та становлення її обдарованості. Отож, поєднання об'єктивних життєвих умов та суб'єктивного ставлення й реагування на них дитини і становлять соціальну ситуацію її розвитку.

Як ми вже зазначали раніше (див. пункт 1.3), ознакою обдарованої особистості є спрямованість на розвиток власних здібностей. Нами доведено, що присутність в соціальному оточенні дитини людей, які є взірцями, підтримували її на всіх етапах розвитку власної обдарованості, є однією із умов особистісного зростання [103].

Результати нашого біографічного дослідження підтверджують та показують, що референтними особами для літературно творчих дітей є: 1) батьки, дідусь та бабуся, близькі родичі; 2) друзі та однокласники; 3) вчитель української

мови та літератури, керівник літературного гуртка, класний керівник; 4) віртуальні референтні особи та відомі в літературі люди (В. Шекспір, Т. Г. Шевченко, Л. Українка, С. О. Єсенін, М. Ф. Рильський та інші), літературні критики; 5) персоніфіковані образи (природа, ліс, «світ казки», книги, музика, філософія, художнє мистецтво, інтернет). Як бачимо групи референтних осіб старшокласників, які займаються літературною творчістю представленні достатньо широко. Проте, у 22% досліджуваних спостерігається дефіцит таких осіб у контактному оточенні. Щоб цей «дефіцит» якось компенсувати, дитина обирає для себе віртуальних референтних особистостей. До них можуть належати як реально існуючі люди, що мають досягнення в літературній діяльності (письменники, літературні критики), так і квазіособистості (персоніфіковані образи природи, лісу, «світу казки», музики тощо).

Як зазначає О. А. Кривопишина, «у творчої особистості виникає свого роду «відповідь» на зовнішні впливи – бажання створити власний віртуальний простір (простір власне самостійної – оригінальної творчості), який спочатку проявляється у створенні власного реального простору» [131, с. 252]. Така особливість вказує саме на певну «еволюцію» в розвитку літературних здібностей. На етапі якісного переходу від «ознак літературної обдарованості» до власне «літературної обдарованості», творча особистість прагне змінити референтне оточення таким чином, щоб в її коло потрапили особи, які не лише могли здійснити ціннісне поцінування її літературної творчості, а й мали б причетність до літературної діяльності, або ж творчості загалом. А оскільки, таких осіб в її оточенні бракує, то вона намагається компенсувати їх кількість віртуальними. З результатів біографічної бесіди старшокласника С.А.: «На сьогоднішньому етапі для мене є важливою думка лише літературних митців та критиків. Зразком для мене є В. Шекспір. Як би він жив в наш час, я б хотів щоб він висловив свою думку стосовно моїх віршів... Взагалі – ми близькі по духу...».

На етапі розвитку літературних здібностей на рівні «обдарованість» та «талант» особистості вже некомфортно «жити в світі вірця», обдарований учень намагається створити «простір власне самостійної – оригінальної

творчості» [131]. Це і є початком до становлення власного літературного почерку та літературного стилю молодого письменника. Про такі особливості особистісних змін досліджуванні старшокласники пишуть так: «Головне писати не за принципом «не так як всі» – оригінально, а душевно, про справжнє... І самою бути при цьому справжньою» (зі слів досліджуваної С.А.); «Треба бути собою. Знайти себе в тому, що вдається найкраще... говорити і писати від душі» (зі слів С.Я.); «Писати потрібно вільно, не притримуючись ніяких канонів. Не можу терпіти бути «загнаною» в рамки» (зі слів К.Е.).

Разом із тим, літературно обдаровані школярі намагаються відмежуватися від впливів контактної соціальної групи, що перешкоджають їх розвиткові. Відповідь однієї з учениць на запитання щодо важливості для неї думки однокласників стосовно її творчості відповідає: «А що мені їх думка. Вона для мене не цікава. Їм все подобається... А для мене важливо почути і критику. Як тоді я буду знати куди рости, що змінювати...».

Підтвердженням цього факту є й результати дослідження структури референтності літературно обдарованих старшокласників, де рівень значущості «непрофесійних» осіб (батьків, родичів, однокласників) на пізніших етапах їх онтогенетичного розвитку (з початком вікового періоду юності) значно зменшується (рис. 2.1). Отож, контактна група референтних осіб не лише має виражати своє схвалення або ж несхвалення відносно літературної діяльності літературно творчого школяра, але й надавати «професійні» поради та рекомендації стосовно вдосконалення її в цьому виді творчості.

Коло однодумців, творчих особистостей, знавців та любителів літератури – все це поєднують в собі літературні осередки, які створюють для молоді творчої особистості сприятливі умови розвитку її літературних здібностей. Про важливість такого освітнього середовища розвитку обдарованої дитини зазначають як педагоги [9; 49; 121; 226; 256; 267; 274], так і психологи [130; 241; 289; 342; 343; 344; 345; 350]. Для літературно обдарованих школярів (або ж тих, хто виявляє ознаки літературної обдарованості), такими є шкільні літературні гуртки та факультативи, міські та обласні літературні гуртки та студії.

Однак, важливо зважати на те, що сприятливе освітнє середовище надає лише можливість до розвитку обдарованості, а не є її гарантом, надає лише шанс для розвитку обдарованості, а використати його, чи залишити нереалізованим є вибором дитини [241]. Адже, лише достатній рівень розвитку всіх компонентів літературних здібностей (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного, ціннісно-світоглядного), а ще іншими словами достатній розвиток психіки особистості («мозкових структур» [131]), власна пізнавальна та творча активність дозволяє досягти значних творчих досягнень в області літератури.

Варто відмітити і таку не мало важливу закономірність, що розвиток літературних здібностей залежить і від наявності в житті обдарованої дитини літературного наставника. Ним може стати як шкільний вчитель літератури чи мови, так і керівник літературного гуртка, факультативу чи студії. Саме на етапі розвитку літературних здібностей «схильність» та «ознаки обдарованості / обдарованість», молода особистість найбільше потребує такого «педагогічного» супроводу. Проте, на етапі переходу до типу (рівня) розвитку літературних здібностей «талант», значущість в такій взаємодії зменшується. Літературна творчість стає частиною самої особистості учня, її «життєтворчістю». Учнівська «самодостатність» вже «не бажає критики», а тому такі досліджувані учні відмічають «потребу у зміні літературного наставника», або ж не бажанням мати ніякого, а займатися власним саморозвитком.

Криза таких взаємин може бути поясненою й не бажанням зі сторони талановитого учня продовжувати ці стосунки на рівні «літературний наставник-учень». Зміна наставника можлива, якщо рівень професійності наступного є значно вищим, ніж в попереднього.

Отже, нами було схарактеризовано особливості соціальних стосунків літературно творчого школяра у відповідності до розвитку його літературних здібностей та розвитку його як творчої особистості. Проте, вважаємо за можливе та необхідне здійснити аналіз динаміки референтних осіб в онтогенетичному ракурсі.

Проведений аналіз дозволив відслідкувати зміни у структурі референтності відповідно до онтогенетичного розвитку досліджуваних (рис. 2.1).

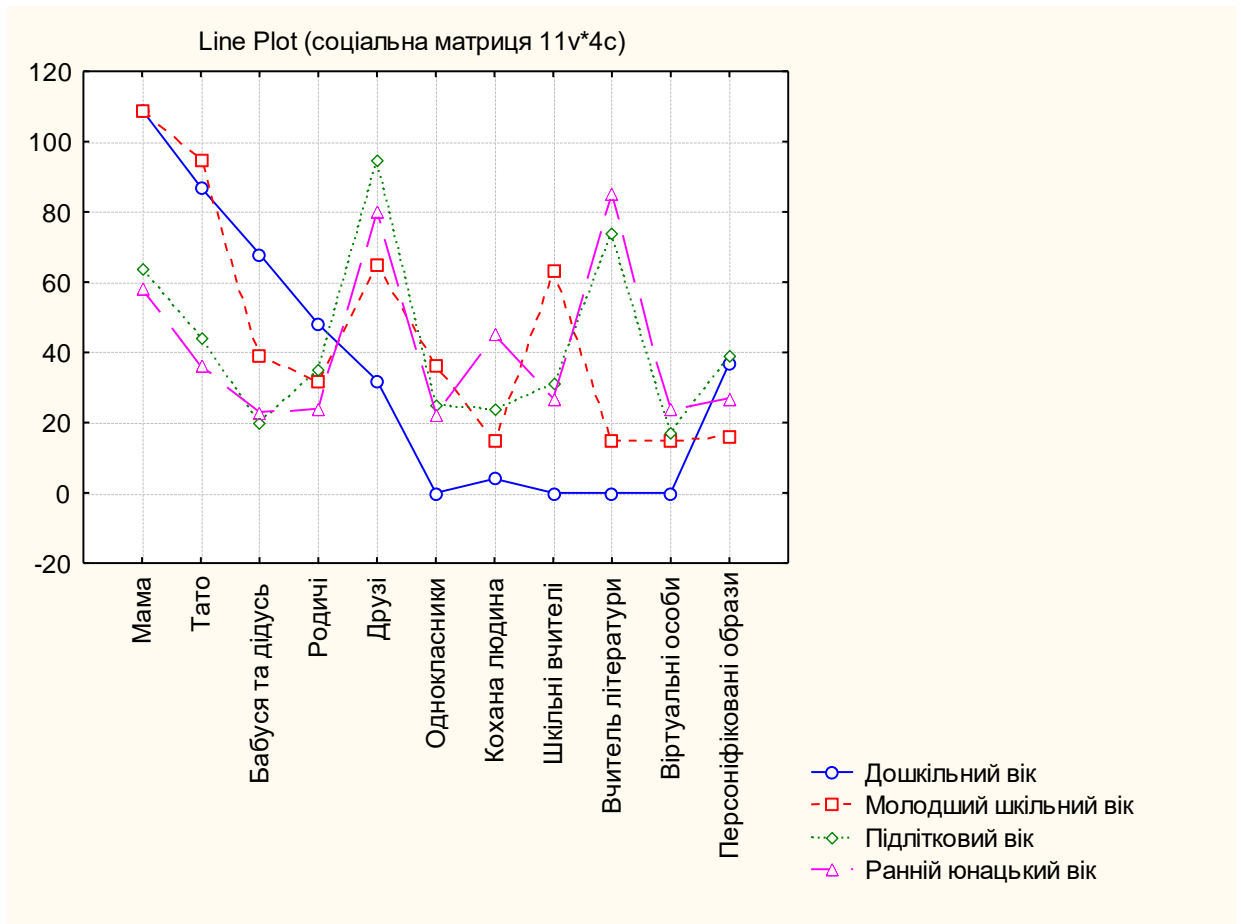


Рис. 2.1. Онтогенетична динаміка референтних осіб літературно обдарованих старшокласників

У дошкільному віці найбільший вплив на формування в майбутньому творчої особистості здійснюють батьки дитини (прослідковується у 100% респондентів вплив матері та у 79,8% – батька), а також бабуся з дідусем (у 62,3%). До групи референтних осіб також належать брати, сестри, дядько та тітка, двоюрідні брати та сестри (у 44% досліджуваних). Дані результати ще раз підтверджують той факт, що першим соціальним інститутом для дитини є її сім'я. 29,4 % старшокласників до референтних осіб в дошкільному віці віднесли друзів, а також персоніфіковані образи (у 33,9%): «природа», «краса лісу», «світ казки». Часто з цим «фантастичним світом» – «світом книги» та природи – знайомлять саме дідусі та бабусі.

У молодшому шкільному віці коло референтних осіб стає ширшим. Окрім членів сім'ї, референтність яких і досі залишається високою (мати – у 100% , батько – у 87%, дідусь та бабуся – у 35,7% та родичі – у 29,4%), більш значущими стають стосунки з друзями (у 59,6%). З'являються нові референтні групи, які пов'язані зі школою та навчанням: однокласники та шкільний вчитель (виділяють відповідно 33% та 57,8%). А такий новий ресурс молодшого шкільного віку який в учнів пов'язаний із «світом книг», як уміння читати та сприймати надрукований художній текст має свій наслідок в референтній групі «персоніфіковані образи» (у 14,7% респондентів). Кінець молодшого шкільного віку (9-10 років) згадується учнями (13,8%) як початок їх розвитку в ролі «юних письменників»: знайомство з вчителем літератури середньої ланки школи; написання першого вірша, оповідання чи казки; друк їх творчості у шкільній газеті чи дитячому журналі. Характерним є й те, що в цьому віці з'являється нова референтна група – віртуальні особи (у 13,7%), до якої входять відомі в літературі постаті (поети, драматурги, прозаїки), зазвичай ті, з чією творчістю діти знайомляться на уроках «Літературного читання»: Т. Г. Шевченко, Л. Українка, Х. К. Андерсен, О. С. Пушкін та інші.

*Підлітковий вік* пов'язаний із змінами у колі референтних осіб. На перший план виходять стосунки з друзями (у 87,2% респондентів) та однокласниками (у 22,9%). Порівняно з дошкільним та молодшим шкільним віком вплив батьків дещо знижується (матір, як референтну особу називають 58,7% досліджуваних, батька – 40,4%). Вагомим стає вплив вчителя української мови та літератури, а також керівника літературного гуртка (67,9%). Підтвердженням цього, є слова досліджуваних: «Важливою для мене є думка моєї мами та вчительки української мови та літератури. Мама завжди підтримувала мене у бажанні писати художні твори. А вчителька – допомагає та наставляє у моїх починаннях» (зі слів С.А.); «Для мене такими є мої однокласники! Вони з нетерпінням чекають моїх нових «шедеврів» і скаржаться, що я зрідка їх ними радую» (зі слів С.О.).

Результати біографічної бесіди вказують на те, що 82,2% старшокласників саме в цьому віці почали активно розвиватися в літературній діяльності. А тому

їм просто необхідні були взірці для наслідування. Такими для них є творчість великих вітчизняних та зарубіжних письменників, з творами яких вони знайомляться в школі (В. Шекспір, Т. Шевченко, Л. Українка, С. Єсенін, М. Рильський та інші). Більшість школярів відмічають свою активну участь в цьому віці у найрізноманітніших літературних конкурсах та олімпіадах, пов'язують цей період із публікаціями своїх перших творів, поетичних збірок. Тому вагомою стає думка, не лише друзів та однокласників, які можуть оцінити їх творчість на рівні «подобається/не подобається», а думка людей, які працюють в області літератури. Такими для них є літературні митці сучасності та літературні критики. Оскільки вони не є в колі їх контактних осіб, то це, часто, віртуальні референтні особи. Таким чином школяр має змогу компенсувати дефіцит літературно обдарованих осіб у своєму оточенні. Інколи єдиним, хто може оцінити розвиток їх літературних здібностей з «професійної» точки зору, є вчитель літератури чи керівник літературного гуртка.

Варто окремо розглянути такі референтні групи осіб як «кохана людина» та «персоніфіковані образи». 22% школярів вказують на те, що саме в цьому віці вони вперше переживали глибокі почуття кохання, яке не завжди було взаємне. Часто це були приховані почуття, про які об'єкт кохання навіть не здогадувався. В наслідок сублимації, ці глибокі душевні переживання трансформувалися у творчу енергію, репрезентовану у літературній творчості підлітків. Таким чином, референтна особа впливає на літературно творчу особистість школяра опосередковано, через ті душевні переживання, які вона викликає в нього та є особливим емпатійним джерелом натхнення.

Подібні речі відбуваються й з групою «персоніфіковані образи», яку виділили 35,8% учнів. Специфічними «персоніфікованими образами» в цьому віці є музика, художнє мистецтво та танці, які також можуть містити емпатійний ресурс, який і має своє відображення в літературній діяльності школярів.

У ранньому юнацькому віці залишається актуальною потреба у дружніх взаєминах з однолітками (73,3% досліджуваних виділили друзів на цьому віковому етапі як референтних осіб, 20,2% – однокласників). При цьому юнаки та



юнки у таких стосунках прагнуть до повного розуміння та прийняття іншою людиною. Стосунки набувають особистісно-інтимного характеру. Літературно обдаровані старшокласники проявляють схильність до романтики, до активного пошуку сенсу життя та свого життєвого призначення, що має свій вияв в їх літературній творчості. Вагомою для них залишається думка вчителя української мови та літератури, керівника літературного гуртка (77,9% – виділили їх як референтних). Референтний вплив батьків, в порівнянні з попередніми віковими періодами розвитку літературних здібностей, стає дещо слабшим (53,2% – виділили матір і 33% – батька) та поступається впливові друзів та їх літературному наставнику.

Старшокласники також вказують на значущість відомих українських та зарубіжних письменників минулого та сучасності, віртуальних осіб, літературна діяльність та досягнення яких є орієнтиром, взірцем у розвитку власних літературних здібностей (22%).

У літературно обдарованих школярів з'являється бажання розширити своє коло контактних осіб шляхом знайомства з творчими особистостями, які не пов'язані з літературою, однак такими, які належать до художнього типу (музикантами, художниками тощо). Така творча спорідненість базується на задоволенні потреби у «ціннісному обміні»: рефлексії особистісних якостей і вмінь в процесі взаємного визнання досягнень, що забезпечує всім учасникам міжособистісного спілкування ціннісно-мотиваційне підкріплення активності, спрямованої на розвиток їх здібностей [197]. Окрім того, в цій творчій взаємодії прослідковується реалізація потреби в персоналізації, яка задовольняється через психологічні механізми ідентифікації з цими референтними особами, де емпатія виступає одним із чинників, який допомагає особистості інтеріоризувати цінності та норми нового колективу, оцінити свою позицію в цій групі, відчувати задоволення від спілкування та стати її повноправним членом.

Ранній юнацький вік – час кохання та закоханості. Як зазначає Л. П. Журавльова, така «здатність до надвчування, духовного злиття з внутрішнім світом іншої особистості» [99, с. 70], дозволяє особистості проявити свою

найвищу емпатійність, а тому, ранній юнацький вік стає відкритим до трансцендентних емпатійних взаємин. Результати біографічної бесіди показали значущість таких стосунків з протилежною статтю, в результаті чого показник референтності групи «кохана людина» збільшився (41,3% досліджуваних учнів вказали на таку референтну особу, яка впливає на розвиток їх літературних здібностей). Варто відмітити, що ці стосунки набули суттєвих змін, в порівнянні з попереднім віковим етапом. Якщо в підлітковому віці досліджувані відмічали прихованість своїх почуттів, певний «світ ілюзій та фантазування», який був сформований на основі таких глибоких душевних переживань, то в ранній юності – вони набувають форми реальності. Це період перших побачень, обіймів та поцілунків. Це трансцендентні емпатійні взаємини, фундаментом яких є взаємне почуття кохання. Окрім того, вплив цієї референтної особи на літературно творчу особистість проявляється не лише у формі переживання сильних емоцій, які є спонуками до занять творчістю, але й, як відмічають досліджувані, «кохані люди» здійснюють безпосередню ціннісно-мотиваційну підтримку та сприяють розвитку їх літературних здібностей.

Нових відтінків в цьому віці набуває референтна група «персоніфіковані образи». Старшокласники її пов'язують з певною «філософією життя». Таке філософствування, пошук сенсу життя, себе в цьому світі є характерним для цього вікового періоду. Саме таку «філософію» й виділяють 24,8% досліджуваних школярів, яка впливає на їх літературну діяльність та розвиток літературних здібностей.

Отже, отримані з допомогою біографічної бесіди результати дозволяють виділити окремі онтогенетичні особливості та умови розвитку літературно обдарованої особистості:

- більшість досліджуваних (96%) почали проявляти особливий інтерес до художньої літератури ще з раннього дитинства, з часом який лише поглиблювався. Старшокласники відмічають себе як «великих книголюбів», багато читають. Деякі з них (18,1%) рано оволоділи навичкою читання – у віці 4-5 років. Часто прагнуть бути схожими на художнього героя, ідентифікують себе з

ним. З часом процес ідентифікації зміщується з головного персонажа на автора книги. З'являється бажання спробувати себе в цьому виді творчості;

- більшість школярів (62,4%) вказують на позитивний вплив бабусь та дідусів у розвитку їх літературних здібностей, особливо на ранніх стадіях онтогенезу. Саме вони згадуються учнями, як такі, які вчили їх спостерігати за навколишнім середовищем, фантазувати, знайомили їх із «світом казки», міфів та легенд;

- багато з них (87%) окрім літератури, відмічають наявність у себе різного плану творчих активностей, за допомогою яких вони розвиваються (співи, малювання, вишивка, танці, тощо). Як відмічають самі досліджувані, вони є спорідненими з літературною діяльністю та не суперечать один одному;

- до «значущих життєвих подій» в їх житті старшокласники відносять подорожі по Україні та закордоном (48%): знайомство з культурою, традиціями та звичаями свого та інших народів; пізнання архітектури міст, відвідування визначних історичних пам'яток, музеїв; відвідування в кіно та драматичних театрів тощо. Досліджувана О.К., згадуючи про такі подорожі, так говорить про архітектуру: «... будинки, як і літературні твори, мають свої правила в побудові, але в кожного є свій стиль». Цей вислів підтверджує те, що обдаровані особистості мають потребу в емоційному досвіді. Таке нагромадження чуттєвого, інтелектуального і морально-етичного досвіду структурується і, з часом, має свій вияв у їх творчості. Тому, такою важливою є різноманітність запасу вражень для митця (у нашому випадку для майбутнього митця). Окрім того, в процесі подорожей досліджувані відмічали як в них відбувається певна переоцінка цінностей; розширення їх соціального досвіду спілкування з різними людьми, різних національностей та культурних традицій. В процесі таких подорожей, вони навчаються цінувати культуру власної країни, її природу, людей: «Мандрівка – це певний урок, урок розуміння того де ми живемо, нашої культури та традицій... Коли я повертаюся додому, особливо з довгих далеких подорожей, я відчуваю особливу залежність від місця, де я народилася, від мого дому, від людей з якими я звикла спілкуватися...» (зі слів О.К.);

– наявність широких інтересів: 51,2% старшокласників описують захоплення не лише художньою літературою, а й філософією, духовною літературою, психологією;

– більшість учнів (52,4%) ведуть «літературні записники», або ж «особисті щоденники» з підліткового віку. Такі записи можуть слугувати своєрідним методом збирання інформації, оскільки «...думка, що з'явилася у митця в якусь мить, здатна щезнути безплідно або вже не повторитися у тій вдалій словесній формі» [29, с. 118];

– відмічають наявність сприятливого, чи неконфліктного соціального середовища розвитку їх літературних здібностей. Тобто, найближче соціальне оточення учнів (сім'я, школа, друзі) підтримують їх у захопленні творчістю, чи не суперечать йому;

– попри виокремлення власної самодостатності, літературно творча особистість, особливо на ранніх етапах розвитку здібностей, має потребу у соціальному визнанні та поцінуванні. Це дозволяє підтвердити значущість результатів її творчої діяльності та визначити напрямки для подальшого саморозвитку.

Отже, в результаті емпіричного аналізу, ми можемо зробити деякі висновки. По-перше, процес становлення літературно обдарованої особистості обумовлюється соціальною ситуацією розвитку. Наявність в соціальному оточенні дитини емпатійних значущих для неї людей, які є взірцями та підтримують її на всіх етапах творчого розвитку, є однією з умов особистісного та творчого зростання. Важливим мотивувальним чинником розвитку літературних здібностей, особливо на початкових етапах, є задоволення потреби у визнанні та поцінуванні референтними емпатійними особами. По-друге, вікова динаміка (чисельності) множини референтних осіб літературно обдарованих особистостей полягає в її розширенні та ускладненні: *дошкільний вік* – орієнтація на підтримку найближчого оточення (сім'ї та родичів); *молодший шкільний вік* – розширення кола референтних осіб (долучення друзів, однокласників та шкільних вчителів); *підлітковий вік* – домінуючими референтними особами стають друзі та

однокласники, вчитель української мови та літератури й керівник літературного гуртка, з'являються віртуальні референтні особи; *ранній юнацький вік* – збільшується показник референтності віртуальних осіб та коханої людини, залишається високим рівень референтності друзів, вчителя української мови та літератури, керівника літературного гуртка. По-третє, особливу роль на всіх етапах становлення літературно обдарованої особистості відіграють особи, в яких професійна діяльність пов'язана з літературою: віртуальні (письменники, поети, драматурги як минулого, так і сучасності) та вчителі літератури. По-четверте, особливу роль в процесі розвитку літературних здібностей та літературно обдарованої особистості відіграють емпатійні процеси. Відтак, емпатія лежить в основі побудови міжособистісних стосунків, а вид соціальної спрямованості, який спрямований на значущих для особистості людей, варто розглядати як емпатійний.

### **2.2.2. Емпатія як умова літературної творчості старшокласників**

У першому розділі розглянуто теоретичні аспекти перебігу емпатійних процесів автора літературного твору (п. 1.3.). Встановлено, що емпатія, як особливий прояв людської чутливості, супроводжує письменника на всіх етапах його творчого процесу. З'ясовано, що робота над літературним твором об'єктивує переживання його автора та спонукає до виникнення відповідних емпатійних переживань. Як результат, емпатія виступає умовою та засобом суб'єктивації емоційно-чуттєвого досвіду письменника.

Особистість в ранньому юнацькому віці є відкритою до різних форм емпатійних переживань. Її домінуючі емпатійні переживання мають своє відображення в літературній творчості, яка виступає специфічним способом зняття емоційної напруги.

Найвищою формою емпатії є трансфінітна емпатія, яка виникає в результаті трансцендентних емпатійних стосунків. Ранній юнацький вік є відкритим до такого виду взаємин [104], які будуються на почуттях кохання та дружби. Свідчення вияву трансфінітної емпатії знаходимо і в літературній творчості старшокласників: *«Я мріяла побачити тебе у сні / У сні кохання та*

*натхнення, / Де поруч ти лежиш в човні / І відпливаєш від зорі / Зорі, яка палає в серці...»* (М. О., 16 років); *«В садах душі моєї ще досі / Твої слова трояндами цвітуть, / Які ти заплітав в моє волосся. / Їх небагато... та вони ще тут...»* (Н. К., 16 років).

Аналіз самотійної літературної творчості старшокласників дозволяє прослідкувати основні тематичні настрої, які беззаперечно є відображенням їх духовного світу та глибоких душевних переживань. У своїх літературно-творчих роботах вони піднімають наступні проблеми: філософські, про природу, дружбу та товаришування, любовно-еротичні, ділові (про стосунки з однокласниками, вчителями; шкільні проблеми та хвилювання), соціальні (які розкривають моральну сторону стосунків в соціумі), патріотичні (питання війни та миру), релігійні.

Художній літературний твір старшокласника містить суто емоційні чи емпатійні переживання. Тому шлях до розуміння змісту твору лежить через переживання, які він викликає. «Вдалих сюжет, тонко передані сюжетні лінії стосунків між героями твору, емоційна насиченість твору тощо – все це дозволяє викликати в читача відповідні емпатійні переживання та уявно перенести його в художні реалії твору, стати йому частиною цієї реальності» [70, с. 55]. А відтак, текст стає результатом проекції «авторської душі», його глибокого самоаналізу; виступає способом «втїлити себе сповна, усвідомити єдність і розрізнити власну множинність, ретроспективно відтворити цілісність пережитого, спостерегти автоцентровану життєву перспективу» [97]: *«...Я в собі, як в пустелі, блукаю, / Як у джунглях, як у тайзі. / Часом в Римі, в Парижі буваю / І умиваюсь у грозі. // Треба все пропустити через себе, / Щоб збагнути й зрозуміти, / Що найкраще – удома небо, / Що найближчий – твій рідний світ»* (Б. Б., 15 років).

Чітко проявляється у літературній творчості старшокласників низка емпатійних ставлень, описаних Л.П. Журавльовою [102]: аутоемпатія, гомоемпатія, зооемпатія, фітоемпатія.

Окрім розмірковувань над своїм Я та своїм місцем в цьому Світі – аутоемпатійні переживання (*«...Чого доброго, стану поетом, / Напишу про*

*веселе життя, / Хоч, зізнаюсь я по секрету / Це й для мене тепер відкриття...»* (Б. Б., 15 років), учня-старшокласника бентежать переживання, пов'язані з живою Природою (фітоемпатійні: *«...Кульбабове поле – як жовті зорі, / Упали зненацька на луг зелений, / І верби всміхнулися весночолі, / За дубом сховався невидимий геній... // Я слухаю їх – і щебечуть діброви. / І дощик у танці веселім біжить, / І радісно бачити всі ці обнови, / І хочеться просто тут дихати й жити»* (Б. Б., 15 років) та зооемпатійні переживання *«...Зрозумійте ж оту котячу / Невибагливість і любов. / Каже погляд: я все пробачу, / Якщо матиму трохи умов. // Хоч дозвольте понякати вранці, / Хоч у ліжко тепленьке стрибнуть, / Хоч маленькі нам дайте шанси / Вас у щоку з любов'ю лизнуть...»* (Б. Б., 15 років). Зоо- та фітоемпатійне ставлення проявляються у літературній творчості школярів особливо часто. Такі емпатійні ставлення, за словами Л. П. Журавльової «є одним з основних моментів духовного розвитку особистості», які є «проявом юнацького релятивізму: все живе навколо вимагає не меншого співчуття і допомоги, ніж людина» [102, с. 164].

Через свою творчість старшокласники намагаються не лише показати красу живої Природи, але й виразити своє занепокоєння стосовно екологічної ситуації в світі, а сам літературний твір може стати маніфестом охорони довкілля до небайдужих її громадян: *«Людина ворог чи друг природі? / Цього не можу сказати напевно. / Бо кожен задумався вже, / Що буде дітям його. / Що залишить внукам своїм? / Чи побачать вони той ліс за селом, / Де гуляти ти любив, / Де ховався від світу всього... »* (О. М., 17 років). Таким чином, сам учнівський твір може відображати й різні форми емпатії її автора, які були задіяні в процесі його написання (співпереживання, переживання з приводу почуттів іншого та прояв реального сприяння через літературно-художню форму).

Проте, варто зазначити, що якщо літературна творчість письменника має в першу чергу суспільно-культурне значення, то літературна творчість школяра перш за все потрібна йому самому. Вона є способом зняття емоційної психологічної напруги, яку школяр може виразити просоціальним шляхом. Учні

часто порушують проблеми, які виникають під час навчання в школі у взаємостосунках із вчителями та однокласниками («*Я не ображаюсь ні на кого: / Ні на друзів, ні на ворогів. / Я звикать не хочу ні до чого, / Йти вперед я б весело хотів. // Просичать образи із-за рогу. / Хтось хихикне: бач, який крутий, / Але прийде вчасно на підмогу / Задум, добрий, чесний і простий*» (Б. Б., 15 років)), діляться страхами щодо майбутнього («*...Але ось ЗНО на підході, / Залишається тільки крок, / Знов міняють професії люди, / Заганяють тебе в куток. // Як же встигнуть, що підтягнути? / Штурмувать треба добре і все, / Бо не знаєш, що і як може бути / І куди тебе занесе...*» (Б. Б., 15 років)), піднімають моральні та духовні питання («*...Можливості не тільки у талантах, / Можливості й в кишнях у батьків. / Цінується не тільки те, що варте, / А й те, що вартістю перекупив. // І зрозуміть так важко справедливість, / Чому вона нечесною стає. / У когось є талант і є можливість, / А чиюсь мрію нижчий дістає...*» (Б. Б., 15 років)).

Літературна творчість школярів є своєрідним відображенням і їх соціальної адаптації. Соціальне середовище може як сприяти, так і заважати зростанню літературно творчої особистості. Відтак, «соціум» може диктувати запити на те, що варто писати, а що ні; які теми та проблеми варто порушувати, а які є «забороненими». Саме ці рамки, які йдуть ззовні, та рівень розвитку емпатійності у школярів визначає, що (які теми та проблеми) і яким чином (вибір жанру) буде «підніматися» в його літературній творчості: чи це буде відображенням його особистих емпатійних переживань, чи своєрідним «запитом» на них.

Прикладом до «застосування» інтелектуальної емпатії (за С. О. Грузенбергом) в літературній творчості старшокласників може послугувати вірш, який був приурочений 100-річчю ліцею, учнем якого і є наш досліджуваний: «*...Тут вчимося країну любити / І творити красу землі / На якій нам творить і жити, / Плани в кожного немалі... // Поклонімося ж рідній школі / Хто сьогодні і хто колись. / Не забуде ніхто ніколи / Хто тут мріяв, дерзав і вчивсь ...*» (Б. Б., 15 років).



Хочемо навести приклад з творчості іншого досліджуваного школяра, який написав рісорджіменто вірша «Садок вишневий коло хати» Т. Г. Шевченка: *«Тихо, тепло в прохолоді / у вишневому садку, / там я спів пташиний чую / й шелест листя на вітру. // Добре, лагідно, затишно, / Й сопілкар десь тихо грав, / бо зібралася родина / під гіллям зелених барв...»* (Ш. О., 16 років). На перший погляд здається, що тут також первинним є зовнішній стимул – творчість великого поета Т. Г. Шевченка, і що тут, як і в попередньому прикладі, домінує інтелектуальна емпатія. Проте, «творчість Шевченка» як естетичне пізнання виступає для самого учня емпатогенною ситуацією, яке породжує в нього власні емпатійні переживання. І це вже інший «садок», інша «родина», яка зібралася під «гіллям зелених барв». Саме тому, в цьому випадку доцільно говорити про вияв афективної емпатії в літературній творчості школяра.

Афективна емпатія «первинно» черпає свою енергію від несвідомого психологічного імпульсу, внутрішнього пориву (результат афективної діяльності). Учнем «заволодіває» особливий емоційний стан, який починає керувати всією його психікою – натхнення, в результаті чого процес написання літературного твору протікає особливо бурхливо та стрімко. В такому випадку автор вже «орієнтується» на свої внутрішні відчуття та переживання, не замислюючись особливо про свого читача, «пише для себе».

Л. С. Виготський у своїй праці «Психологія мистецтв» [52] вдається до опису цих психофізіологічних процесів: мистецтво «викликає в нас протилежно спрямовані афекти, утримуючи моторне вираження емоцій і зіштовхуючи протилежні імпульси, приводячи до вибуху, до розрядки нервової енергії» [29, с. 22]. Такий стан катарсису, який виникає в результаті звільнення «нервової енергії» (емоційне її вивільнення) породжує новий вид енергії – «творчої», яка і має своє вираження в літературному мистецтві.

«Пишучи для себе» школярі відключають свої страхи бути розкритикованими стосовно мовних, стилістичних і т. п. недоліків, бути засудженими за вживання нецензурної лексики, підняттям «нетипових» суспільству проблем тощо. Відповідно, такими творами діти діляться неохоче,

не бажають їх виставляти напоказ, не подають їх на літературні конкурси та олімпіади: *«Мама думала что вырасту я принцессой, / Или стану я какой-то стюардессой. / Но глотнула пива ради интереса / И в моей жизни больше не было стресса...// Моя мама говорит, что пить пиво / Очень некрасиво, очень некрасиво / Потому что, когда я пью пиво / Я выгляжу как быдло... Ну какое же я быдло?»* (Ф. І., 16 років).

Проте, буває так, що в силу свого самоприйняття як творчої особистості, учні готові презентувати свої «вільні твори» напоказ, без всілякої соціальної цензури: *«Если ты проснулся утром и увидел солнце в окне, / Милый, любящий Бог, спасибо тебе... / Даже если солнца не видно / Или капли дождя на стекле, / Милый, любящий Бог, спасибо тебе...»* (С. А., 16 років). Така творчість є більш природною за своїм характером. А завдання психолога полягає у знятті психологічних блоків та обузи соціальних заборон, звільненні школярів від стереотипності у сприйнятті дійсності. Натомість він має сприяти розвитку творчого мислення школярів, саморозкриттю та вивільненню внутрішнього потенціалу молоді особистості.

Аналізуючи літературно-творчу діяльність старшокласників, варто вказати й на особливості емпатійної взаємодії автора художнього тексту (суб'єкта) з його читачем (адресатом). Оскільки емпатійний процес читача протікає відповідно до образної моделі автора художнього твору, то основним завданням її автора є через особливу побудову та зміст художнього тексту передати всі відтінки сприйнятого, всі особливості психотипу його головних героїв. О. Єременко [97] характеризує перебіг творчого процесу відомих письменників, відзначає визначальну роль не лише цілей та завдань, які вони ставлять перед собою досягнути своїм творінням, але й вибір форми передачі – жанру; вияв ставлення, оцінки (явної або прихованої) до того, що повідомляється або описується автором; виставлення «емоційних акцентів» при конструюванні художнього тексту.

Аналіз результатів дослідження (анкетування, бесід, аналіз продуктів діяльності – самостійної літературної творчості) свідчить про наявність таких

провідних мотивів літературної діяльності старшокласників, як: прагнення до самовираження; потреби у самопізнанні, пізнанні інших людей, світу; спосіб самоствердження; спосіб зняття емоційної напруги. Що стосується жанрових переваг в творчості школярів, то тут домінує лірика (88%). Також присутні твори-есе у 27% творчості учнів, байка – у 16% творчості учнів, фентезі та казка – у 14%, оповідання – у 9%.

Про лірику як явище психологічної сфери почуттів та емоцій пише у своїй роботі «Питання психології творчості» Д. М. Овсянико-Куликовський [210]. «Ритмо-емоційна» творчість також дає можливість пережити відповідні емпатійні переживання і його читачеві створюючи, за словами вченого, певний «гармонійний душевний стан особливого типу». Враховуючи психологічні особливості розвитку школяра раннього юнацького віку, такі прерогативи у виборі жанрів є закономірними. Більше того, вони є відображенням їх вікових особливостей розвитку та особистісних переживань старшокласника (схильність до фантазування, «філософствування»; пошук себе, свого місця в світі; намагання зрозуміти та пізнати психологію інших людей, інше Я, Природу, Світ; світ власних емоцій та почуттів, таких як кохання, дружба тощо).

Однак, і сам автор зазнає змін: «автор створює власну модель справжнього життя» [97, с. 2], де літературна творчість ним повністю оволодіває, де він сам стає ніби її частиною. Письменники пишуть про те, що нова «художня реальність» для них така ж реальна, як і повсякденна. Врешті-решт, процес літературної діяльності так захоплює, що вони самі в ньому стають ніби глядачами, і вже тоді сама ця «реальність» керує розвитком подій у творі.

Проте, буває й так, що за різних психологічних та особистісних причин, творчий процес її автора не є таким «стрімким» та наповненим натхненням. Тоді з'являються певні «муки творчості», які супроводжують її автора. Д. М. Овсянико-Куликовський [210] описуючи відмінності у функціонуванні образних мисленневих конструкцій пересічного індивіда та творчого мислення письменника, також згадує про це: «митець – це той, хто вловлює образи, дані в буденному мисленні» та відповідно докладає масу зусиль для створення нових

«художніх конструкцій», що є «муками творчості» [29, с. 21]. В такому разі, письменники використовують різноманітні психологічні техніки та прийоми, які допомагають «вжитися» в художній образ створюваного ним героя. І. І. Лапшин [152] написав наукову роботу «Про перевтілення в художній творчості», де описує ці особливості емпатійного вчування. Так, Ч. Дікенс використовував метод із «дзеркалом», де «гра» з мімічними м'язами допомагала письменникові викликати в нього відповідні емоції уявного ним героя, допомагала краще зрозуміти його. К. С. Станіславський [269] також вдавався до таких «технік», які й зараз активно використовуються в акторському мистецтві.

Про такі «муки творчості» та свої «психологічні виверти» згадували під час біографічної бесіди і наші досліджувані школярі. Як вказували старшокласники, щоб налаштуватися на роботу, увійти в певний «емоційний стан» (а це і є процес емпатування), їм потрібна: певна «психологічна атмосфера в кімнаті», яка наповнена повною «тишею» та «ізоляцією», для того щоб «не випустити хвилю натхнення»; деякі учні здійснюють низку психологічних ритуалів: «прогладжування кота», «розміщення певним чином свого канцелярського приладдя» на столі тощо.

Однак, до яких би прийомів школярі не вдавалися, головним результатом всього цього є «запуск» творчого емпатійного процесу, який є підґрунтям до їх ефективної літературної діяльності. Таким чином, вся їх літературна творчість наповнюється цим особливим станом, що дозволяє її називати «емпатійною».

## **2.3. Дослідження особливостей взаємозв'язків емпатії з розвитком літературних здібностей старшокласників**

### **2.3.1. Особливості зв'язків емпатії старшокласників з рівнем розвитку їх літературних здібностей**

Літературні здібності ми розглядаємо як системне утворення, яке знаходиться у постійному динамічному розвитку й якісних змінах та має свою структуру (компоненти та рівні розвитку), психологічні механізми, чинники та

умови розвитку [103]. Системотвірним чинником розвитку літературних здібностей є емпатія як інтегративна властивість особистості. Нами було встановлено (пп. 1.3, 2.2), що літературна творчість старшокласників відбувається на фоні їх емпатійних переживань та супроводжує їх на всіх етапах творчого процесу. Таким чином, інтегральна емпатія та її форми репрезентуються на рівнях «схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант» та забезпечують продуктивне функціонування кожного з цих рівнів.

Результати дослідження окремих психодіагностичних показників компонентів літературних здібностей (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного, ціннісно-світоглядного); врахування експертної оцінки вчителів-мовників, керівників літературних гуртків та студій, які відвідують наші досліджувані учні; врахування критерію досвіду та досягнень в цьому виді творчості, дозволило виділити групи досліджуваних старшокласників відповідно до типологічного рівня розвитку їх літературних здібностей. Таким чином, до групи «схильні» увійшли 144 старшокласників, з яких 96 було включено до формувальної експериментальної групи та 48 – до контрольної групи; до групи респондентів «ознаки обдарованості / обдарованість» увійшли 64 старшокласників, з яких 40 було включено до формувальної експериментальної групи та 24 – до контрольної групи; до групи респондентів «талант» увійшли 10 старшокласників, з яких 8 було включено до формувальної експериментальної групи та 2 – до контрольної групи.

За результатами психодіагностичного дослідження виявлено, що більшість школярів (62,38%), які займаються літературною діяльністю, мають середній рівень розвитку емпатії ( $\bar{x}=39,62$ ); у 33,03% досліджуваних проявляється високий рівень ( $\bar{x}=55,52$ ); 3,67% учнів мають низький ( $\bar{x}=20,00$ ); 0,92% – дуже високий ( $\bar{x}=70$ ) рівні розвитку емпатії. З дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів не виявлено. Середнє значення загального інтегрального показника емпатії становить 46,63.

Що стосується пересічних старшокласників (учні, які не проявили здібностей до літературної творчості), то їх більшість (59,15%) мають середній рівень розвитку емпатії ( $\bar{x}=39,55$ ); у 19,72% досліджуваних – високий рівень ( $\bar{x}=55,09$ ); 21,13% учнів мають низький ( $\bar{x}=20,95$ ) рівень розвитку емпатії. З дуже високим і дуже низьким рівнями емпатії та антиемпатією школярів не виявлено. Середнє значення загального інтегрального показника емпатії – 37,13.

Як бачимо з самих показників та їх відсоткового співвідношення відповідно до досліджуваних вибірок, є позитивні переваги в розвитку емпатії у літературно творчих старшокласників ( $t=4,468$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Далі, з'ясуємо особливості прояву форм емпатії старшокласників з різним рівнем розвитку літературних здібностей. У «схильних» старшокласників домінуючими формами емпатії є «Реальне сприяння» ( $\bar{x}=36,27$ ) та «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ( $\bar{x}=19,78$ ). В меншій мірі мають прояв «Внутрішнє сприяння (намір)» ( $\bar{x}=14,22$ ) та «Індиферентність» ( $\bar{x}=9,32$ ). У старшокласників з «ознаки обдарованості / обдаровані» домінуючими формами емпатії є «Реальне сприяння» ( $\bar{x}=36,00$ ) та «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ( $\bar{x}=30,17$ ). Переважаючими формами емпатії у «талановитих» старшокласників є також «Реальне сприяння» ( $\bar{x}=33,30$ ) та «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ( $\bar{x}=26,64$ ); в меншій мірі має прояв «Внутрішнє сприяння (намір)» ( $\bar{x}=18,62$ ). Такі результати можуть свідчити про чуйність літературно творчих старшокласників, схильність до прояву емоцій, активну життєву позицію та схильність до альтруїзму. Ці ж форми емпатії мають можливість реалізуватися й в їх літературній творчості, оскільки часто старшокласники, які займаються літературною творчістю піднімають соціально значущі теми.

Старшокласники з «ознаками обдарованості» та «обдаровані» достовірно частіше (більшою мірою) проявляють альтруїзм ( $t=2,37$ ;  $p \leq 0,05$ ) та індиферентність ( $t=-2,50$ ;  $p \leq 0,05$ ), порівняно зі своїми ровесниками, які лише схильні до літературної творчості.

Що стосується пересічних старшокласників, то ми спостерігаємо дещо схожу картину, що й в старшокласників «схильних» до літературної творчості: домінування форми емпатії «Реального сприяння» ( $\bar{x}=31,05$ ) та майже однаковою мірою вираженими «Реального сприяння на шкоду собі (альтруїзму)» ( $\bar{x}=17,07$ ), «Індиферентності» ( $\bar{x}=14,82$ ) та «Внутрішнього сприяння» ( $\bar{x}=13,86$ ). Такі отримані результати можуть свідчити про несформованість чіткої життєвої позиції. Тому, залежно від ситуації, такі старшокласники, можуть проявляти реальне сприяння та готовність надати допомогу об'єктові, який її потребує та байдужість або ж внутрішнє сприяння (намір), обираючи стратегію невтручання. Вони готові перекласти відповідальності за ситуацію на когось іншого.

Також варто вказати на відмінності між показниками форм емпатії літературно творчих та пересічних старшокласників. Достовірні статистично значущі відмінності було виявлено між їх показниками інтегральної емпатії ( $t=-3,76$ ;  $p \leq 0,001$ ) та її формами «Індиферентність» ( $t=3,79$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Співчуття» ( $t=2,08$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Реальне сприяння» ( $t=-2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ( $t=-4,46$ ;  $p \leq 0,001$ ). Згідно отриманих результатів, старшокласники, які займаються літературною творчістю різняться від пересічних більш високим рівнем розвитку інтегральної емпатії. Окрім того, позитивна динаміка розвитку літературних здібностей взаємопов'язана з формуванням відповідних домінуючих форм емпатії: реального сприяння не на шкоду собі та альтруїзму та зменшенням показників індиферентності та співчуття. Очевидно, розвиток вищих форм емпатії [102], сприяє розвитку літературних здібностей, творчості у юнаків та дівчат.

Вивчення особливостей емпатійного реагування творчих старшокласників щодо різних об'єктів емпатії виявило, що переважаючими є «батьки» (10,12) та «незнайомі або малознайомі люди» (10,22). Меншою мірою літературно творчі школярі емпатійно реагують на «дітей» (9,00), «героїв художніх творів» (8,70) та «тварин» (8,05). Найменші показники емпатійного реагування прослідковуються до «літніх людей». Винятком є група «талановитих» досліджуваних, які емпатійно реагують на цю категорію людей (9,00).

Достовірні відмінності виявлено між групами старшокласників з «ознаками обдарованості / обдаровані» та «схильними» у показниках їх емпатійного реагування щодо таких об'єктів як «літні люди» ( $t=4,38$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «герої художніх творів» ( $t=2,29$ ;  $p \leq 0,05$ ). Тобто, старшокласники з «ознаками обдарованості» та «обдаровані» достовірно частіше проявляють до цих об'єктів емпатійне реагування, порівняно із їх «схильними» однолітками.

Варто відмітити, що «обдаровані» та «талановиті» старшокласники більшою мірою проявляють емпатійне реагування до героїв художніх творів, а ніж їх «схильні» ровесники. Такі результати є певною мірою очевидними, адже останні ними сприймаються як реальні персонажі. Окрім того, є відмінності і в кількісних показниках цих двох груп: так в першій групі вони є дещо вищими.

Пересічні старшокласники проявляють вищий рівень емпатії до батьків (9,98), дітей (8,69) і до незнайомих та малознайомих людей (8,01) та менш емпатійно реагують по відношенню до героїв художніх творів (7,64), тварин (6,75) і літніх людей (6,31). Така ієрархія емпатійного реагування нагадує результати творчих «схильних» старшокласників, однак в останніх ці показники є дещо вищими.

Достовірні відмінності було виявлено між показниками емпатійного реагування пересічних та літературно творчих старшокласників до таких її об'єктів, як: тварини ( $t=-2,70$ ;  $p \leq 0,01$ ) й незнайомі та малознайомі люди ( $t=-2,79$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, старшокласники, які займаються літературною творчістю вирізняються більш вищим рівнем емпатії та ширшим спектром об'єктів емпатійного реагування, на відміну від їх пересічних ровесників.

Наступним етапом нашого дослідження є вияв творчо-особистісних емпатійних корелятивів літературних здібностей. З цією метою нами було проаналізовано особливості кореляційних зв'язків складових кожного компоненту літературних здібностей (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного) з інтегральною емпатією та її формами.



У ході емпіричної перевірки наявності взаємозв'язків між афективним і когнітивним компонентами літературних здібностей з рівнем емпатійності особистості було виявлено низку закономірностей (табл. 2.2)

Таблиця 2.2

**Матриця кореляційних взаємозв'язків інтегральної емпатії та її форм з афективним та когнітивним компонентами літературних здібностей**  
(N<sub>ЕГ</sub>=144, N<sub>КГ</sub>=142)

Складові афективного та когнітивного компонентів	Вибірка	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»	РС «-»	
Сз	ЕГ	034	-103	-243***	-184**	-039	125	133	164
	КГ	-168**	-337****	-153*	134	130	140	166**	350****
Р	ЕГ	-058	030	-072	025	071	-043	011	025
	КГ	023	-180**	013	143*	157*	-094	026	059
К	ЕГ	-009	-003	-136	091	-108	122	-025	024
	КГ	073	-107	051	130	011	084	-143*	-023
ЗвЛІ	ЕГ	244***	209**	195**	239***	194**	-047	-471****	-484****
	КГ	111	177**	089	093	005	-147*	-176 <sup>2</sup>	-255***
Пр	ЕГ	-097	007	-043	109	-272***	005	160*	110
	КГ	-057	-027	149*	038	024	047	-105	-026
ПП	ЕГ	-136	164*	001	221***	087	-089	-114	-092
	КГ	-042	-076	031	-041	053	-003	047	083
ФнП	ЕГ	-018	064	109	247***	-123	-107	-028	-092
	КГ	002	-071	-189**	031	115	028	021	073
ППер	ЕГ	-046	077	123	197**	-011	-348****	115	-057
	КГ	-042	-027	-078	-013	059	039	011	051
РвП	ЕГ	-135	149*	-108	-095	-188*	067	147*	114
	КГ	-013	-125	-097	-029	010	-047	214**	160*
DIF	ЕГ	001	-095	-082	-071	-049	033	104	110
	КГ	-019	051	197**	115	-008	-189**	-012	-086
DDF	ЕГ	-073	-150*	-138	-118	198**	084	016	156*

Продовження таблиці 2.2

DDF	КГ	260***	-050	030	-066	-050	-078	052	-072
ЕОТ	ЕГ	222***	019	-032	-284****	-018	212**	-094	-087
	КГ	123	064	259***	-061	-192**	-005	-079	-146*
ЗзА	ЕГ	057	-113	-120	-199**	041	136	036	098
	КГ	160*	031	225***	000	-112	-130	-018	-139

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індіферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія;

4. Сз – самозвинувачення, Р – румінація, К – катастрофізація, ЗвІЛ – звинувачення інших людей, Пр – прийняття, ПП – позитивне перефокусування, ФнП – фокусування на плануванні, ППер – позитивна переоцінка, РвП – розгляд у перспективі;

5. DIF – труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій, DDF – труднощі в описі відчуттів та емоцій оточуючим людям, ЕОТ – зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення, ЗзА – загальне значення алекситимії;

6. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група

Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками афективного й когнітивного компонентів та емпатії. Порівняльний аналіз цих статистично значущих кореляційних взаємозв'язків дозволив виявити низку особливостей:

1) наявність широкого спектру емпатійних кореляцій із афективним і когнітивним компонентами літературних здібностей як в літературно творчих, так і в пересічних старшокласників;

2) спостерігається негативна кореляція між рівнем емпатійності та неадаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» як в експериментальній ( $r=-0,484$ ;  $p \leq 0,001$ ), так і в контрольній ( $r=-0,255$ ;  $p \leq 0,01$ )

групах старшокласників. Звідси, можемо стверджувати, що школярі із високим рівнем емпатії не вдаються до цієї неадаптивної копінг стратегії. Окрім того, школярі контрольної групи з високим рівнем емпатії в емпатогенній ситуації можуть вдаватися до стратегії «Самозвинувачення» ( $r=0,350$ ;  $p\leq 0,001$ ), або ж до стратегії «Розгляд у перспективі» ( $r=0,160$ ;  $p\leq 0,1$ ), шукаючи виправдання своїй поведінці шляхом зниження значущості того, що відбулося та зіставлення з іншими, більш катастрофічними подіями, які могли би трапитися в їхньому житті;

3) спостерігається широкий спектр кореляційних зв'язків між формами емпатії та копінг-стратегіями регуляції емоцій. В учнів, які займаються літературною діяльністю, неадаптивна копінг-стратегія регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» позитивно корелює з антиемпатією, індиферентністю, співчуттям, співпереживанням і внутрішнім сприйняттям на рівні статистичної значущості  $p\leq 0,01$ ,  $p\leq 0,05$  та негативно корелює з альтруїзмом ( $r=-0,471$ ;  $p\leq 0,001$ ). Такі результати можуть свідчити про те, що чим більший рівень здатності проявляють літературно творчі старшокласники до альтруїстичної поведінки, тим більшою мірою вони схильні до інтернальності та меншою мірою у несприятливих життєвих ситуаціях будуть вдаватися до звинувачення інших людей у тих подіях, які склалися. І навпаки, домінування в особистості індиферентних реакцій передбачає пошук винних у негативній емпатогенній ситуації в інших людях та виключає відповідні «пошуки» у власній особистості. В пересічних школярів простежується подібні тенденції, однак із меншою кількістю значущих емпатійних кореляційних взаємозв'язків;

4) домінуючими адаптивними копінг-стратегіями регуляції емоцій, що взаємозв'язані з емпатією особистості в літературно творчих старшокласників є «Позитивне перефокусування», «Фокусування на плануванні», «Позитивна переоцінка» і «Розгляд у перспективі». Домінуючою неадаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій є «Самозвинувачення». В пересічних школярів спостерігаємо менший спектр домінуючих адаптивних копінг-стратегій, що взаємозв'язані з емпатією особистості («Прийняття», «Розгляд у перспективі») та більш ширший – неадаптивних копінг-стратегій регуляції емоцій («Звинувачення

інших людей», «Самозвинувачення», «Катастрофізація», «Румінація»). Тобто, в емпатогенних ситуаціях старшокласники, які займаються літературною творчістю більшою мірою будуть вдаватися до адаптивних копінг-стратегій регуляції емоцій, таким чином здійснюючи продуктивний пошук виходу із ситуації, яка склалася, а пересічні – навпаки, проявлятимуть більшу схильність до використання неадаптивних копінг-стратегій.

Окрім того, було виявлено статистично значущі взаємозв'язки між емпатією та алекситимією. У літературно творчих школярів встановлено обернений статистично значущий зв'язок ( $p \leq 0,1$ ) між інтегральною емпатією і показником DDF (труднощі в описі (передачі) відчуттів та емоцій оточуючим людям). Тобто, деякі творчі старшокласники з високим рівнем емпатії відчувають труднощі в описі власних відчуттів та емоцій оточуючим. Спостерігається позитивна ( $r=0,198$ ;  $p \leq 0,05$ ) кореляція між показником DDF (труднощі в описі відчуттів та емоцій оточуючим людям) і формою емпатії внутрішнє сприяння (намір) та негативна ( $r=-0,150$ ;  $p \leq 0,1$ ) з індіферентністю. Зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення (ЕОТ) позитивно корелює з антиемпатією ( $r=0,222$ ;  $p \leq 0,01$ ) і реальним сприянням не на шкоду собі ( $r=0,212$ ;  $p \leq 0,05$ ) та негативно корелює зі співпереживання ( $r=-0,284$ ;  $p \leq 0,001$ ). Такі результати можуть свідчити, про те що певні форми емпатії як антиемпатія та реальне сприяння не на шкоду собі більше зорієнтоване на зовні, конкретні дії, а співпереживання більше пов'язане з внутрішніми егоцентричними переживаннями.

Труднощі в ідентифікації власних відчуттів та емоцій у пересічних старшокласників позитивно корелює зі співчуттям ( $r=0,197$ ;  $p \leq 0,05$ ) та негативно з реальним сприянням не на шкоду собі ( $r=-0,189$ ;  $p \leq 0,05$ ). Тобто, школярі, у яких домінує форма емпатії реальне сприяння, краще розуміють свої внутрішні переживання та емоції, здатні їх ідентифікувати та описати оточуючим людям, і навпаки – певні труднощі в їх ідентифікації та описі мають школярі, в яких домінуючою є форма емпатії співчуття. Зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення (ЕОТ) позитивно корелює зі співчуттям ( $r=0,259$ ;  $p \leq 0,01$ ) та негативно – з внутрішнім сприянням ( $r=-0,192$ ;  $p \leq 0,05$ ) та інтегральною емпатією

( $r=-0,146$ ;  $p\leq 0,1$ ). Такі результати можуть свідчити про те, що форма емпатії «співчуття» більше зорієнтована на зовні, а «внутрішнє сприйняття (намір)» має інтернальний характер (зорієнтоване на власну особистість).

Наступним етапом було вивчення емпатійних кореляційних зв'язків в межах афективного та когнітивного компонента відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей старшокласників: «схильні» ( $n=96$ ), «ознаки обдарованості / обдаровані» ( $n=40$ ), «талановиті» ( $n=8$ ) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Матриця кореляційних зв'язків інтегральної емпатії та її форм з афективним та когнітивним компонентами літературних здібностей відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей старшокласників ( $N_{\text{ЕГ}}=144$ )**

Тип (рівень) розвитку літературних	Складові афективного та когнітивного компонентів	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»	РС «-»	
Сх	Сз	-176*	-189*	-320***	-082	069	-227**	419****	357****
Оз/О		299*	-118	-231	-239	-270*	363**	067	111
Т		044	248	-360	-317	445	301	-818**	-274
Сх	Р	-240**	-156	-089	-072	177*	-217**	284***	291***
Оз/О		103	138	-066	115	-162	122	-145	-165
Т		349	402	022	-037	556	-068	-773**	-643*
Сх	К	032	-082	-337***	-117	-163	103	210**	173
Оз/О		031	071	-020	161	-006	200	-290*	-187
Т		-244	000	-456	-745**	-537	407	275	427
Сх	ЗвІЛ	348****	218**	157	-037	304***	-028	-474****	-485****
Оз/О	ЗвІЛ	-069	227	194	688****	116	-264*	-462***	-532****
Т		-491	-228	-102	-250	-721**	309	585	663*
Сх	Пр	-372****	-104	-270***	083	-133	032	341****	412****

Продовження таблиці 2.3

Оз/ О	Пр	342**	047	102	142	-442***	-127	096	-204
Т		327	685*	-102	-667*	080	127	-646*	-610
Сх	ПП	-104	013	-365****	-005	452****	076	-173	037
Оз/ О		-255	347**	232	323**	-207	-282*	-013	-209
Т		-134	-112	000	408	490	089	-528	-065
Сх	ФНП	-035	026	077	220**	087	-177*	-050	-069
Оз/ О		-110	033	084	337**	-473***	-272*	259	046
Т		000	250	-280	-228	439	299	-843***	-276
Сх	ППер	-132	-071	129	250**	193*	-490****	157	050
Оз/ О		-015	214	098	170	-365**	-252	178	-097
Т		548	398	089	036	629*	-270	-645*	-764**
Сх	РВП	-382****	-086	-229**	-169	026	063	316***	423****
Оз/ О		068	222	001	015	-474***	-093	226	-036
Т		045	607	-292	-801**	-016	420	-749**	-358
Сх	DIF	095	-250**	-093	-383****	078	-103	281***	193*
Оз/ О		-060	014	-094	114	-209	-038	122	080
Т		-358	-054	-407	-117	319	508	-700*	156
Сх	DDF	022	-313***	-113	-323***	337***	-065	136	196*
Оз/ О		-180	-088	-120	022	013	094	043	190
Т		-151	140	-345	-205	394	402	-813**	-106
Сх	EOT	227**	109	-139	-188*	-009	282***	-220**	-176*
Оз/ О		207	-145	-074	-519****	130	444***	-054	138
Т		519	241	647*	264	-190	-663*	520	-462
Сх	ЗзА	156	-201*	-149	-404****	158	040	109	100
Оз/ О		-041	-076	-138	-093	-093	165	083	177
Т		-179	118	-282	-115	394	383	-803**	-096

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння

не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія;

4. Сз – самозвинувачення, Р – румінації, К – катастрофізація, ЗвІЛ – звинувачення інших людей, Пр – прийняття, ПП – позитивне перефокусування, ФнП – фокусування на плануванні, ППер – позитивна переоцінка, РвП – розгляд у перспективі;

5. DIF – труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій, DDF – труднощі в описі відчуттів та емоцій оточуючим людям, ЕОТ – зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення, ЗзА – загальне значення алекситимії;

6. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант».

Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати статистично значущі взаємозв'язки афективного та когнітивного компонентів з емпатією відповідно до типологічного рівня розвитку літературних здібностей старшокласників. Порівняльний аналіз цих статистично значущих кореляційних зв'язків дозволив виявити низку особливостей:

1) спостерігається широкий спектр емпатійних кореляцій із показниками афективного і когнітивного компонентів розвитку літературних здібностей;

2) чим вищий рівень розвитку літературних здібностей, тим рідше старшокласники вдаються до когнітивних стратегій регуляції емоцій (як адаптивних так і неадаптивних) та мають менше труднощів в ідентифікації й описі своїх відчуттів та емоцій (менший рівень алекситимії), і навпаки;

3) спостерігається диференціація використання копінг-стратегій регуляції емоцій відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей: «схильні» старшокласники вдаються до всіх видів стратегій регуляції емоцій, в школярів із «ознаками обдарованості / обдарованих» і «талановитих» коло копінг-стратегій стає вужчим та зовсім не спостерігається кореляційних взаємозв'язків в школярів із «ознаками обдарованості / обдарованих» із

неадаптивною копінг-стратегією «Румінації» і «талановитих» із адаптивною копінг-стратегією «Позитивне перефокусування»;

4) спостерігається диференціація в залежності від типу (рівня) розвитку літературних здібностей статистично значущих взаємозв'язків між показниками інтегральної емпатії та її формами і когнітивним та афективним компонентами розвитку літературних здібностей. На типологічному рівні розвитку літературних здібностей «схильність» інтегральна емпатія знаходиться в прямій (позитивній) кореляції з такими копінг-стратегіями регуляції емоцій як «Самозвинувачення» ( $r=0,357$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Румінації» ( $r=0,291$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Прийняття» ( $r=0,412$ ;  $p\leq 0,001$ ), «Розгляд у перспективі» ( $r=0,423$ ;  $p\leq 0,001$ ) і з формами алекситимії DIF ( $r=0,193$ ;  $p\leq 0,1$ ), DDF ( $r=0,196$ ;  $p\leq 0,1$ ) і в оберненій (негативній) кореляції з копінг-стратегією регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» ( $r=-0,485$ ;  $p\leq 0,001$ ) та EOT ( $r=-0,176$ ;  $p\leq 0,1$ ). Значущі кореляційні взаємозв'язки простежуються зі всіма копінг-стратегіями регуляції емоцій (як адаптивними, так і неадаптивними). Таким чином, можемо стверджувати, що чим вищий рівень емпатії, то частіше «схильні» школярі будуть вдаватися до: неадаптивних копінг-стратегій – самозвинувачення, румінації і катастрофізації; адаптивних копінг-стратегій – прийняття і розгляд в перспективі; можуть мати труднощі в ідентифікації та передачі емоцій оточуючим людям та мати внутрішньоорієнтований тип мислення. На типологічному рівні розвитку літературних здібностей «ознаки обдарованості / обдарованість» інтегральна емпатія знаходиться в оберненій (негативній) кореляції з копінг-стратегією регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» ( $r=-0,532$ ;  $p\leq 0,001$ ) і зовсім не корелює з алекситимією та її формами. Щодо форм емпатії, то простежуються наявність кореляційних взаємозв'язків із всіма копінг-стратегіями регуляції емоцій, окрім «румінації». Тобто, такі творчі старшокласники не «румінують» і з приводу пережитого негативного емпатійного досвіду. На типологічному рівні розвитку літературних здібностей «талант» інтегральна емпатія знаходиться в прямій (позитивній) кореляції з копінг-стратегією регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» ( $r=0,663$ ;  $p\leq 0,1$ ) і в оберненій (негативній)



кореляції з копінг-стратегіями «Румінації» ( $r=-0,643$ ;  $p\leq 0,1$ ) і «Позитивна переоцінка» ( $r=-0,764$ ;  $p\leq 0,05$ ). Таким чином, чим вищий рівень емпатії та вищий рівень розвитку літературних здібностей, тим частіше в емпатогеній ситуації «талановиті» старшокласники будуть вдаватися до стратегії «Звинувачення інших людей» та меншою мірою будуть румінувати з цього приводу (менше вдаватися до роздумів про свої емоційні переживання, які були викликані пережитою негативною ситуацією), однак не завжди будуть бачити позитивний сенс в ситуації, яка склалася.

Зважаючи на зазначені вище особливості прояву емпатії та її форм у взаємозв'язку з копінг-стратегіями регуляції емоцій та алекситимією, можемо зробити висновок про те, що емпатійність особистості виявляється як у афективному, так і в когнітивному компонентах літературних здібностей. А тому розвиток емпатії в старшокласників буде сприяти і розвитку їх літературних здібностей.

Наступним етапом дослідження є з'ясування наявності взаємозв'язків з емпатією та її формами в межах мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядних компонентів розвитку літературних здібностей старшокласників (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Матриця кореляційних зв'язків інтегральної емпатії та її форм з мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами літературних здібностей ( $N_{EG}=144$ ,  $N_{KG}=142$ )**

Складові мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів	Вибірка	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»	РС «-»	
Легкість	ЕГ	-099	-035	025	-009	-229***	-006	199**	166**
	КГ	-138	-184**	-362****	-285****	421****	107	064	282****
Гнучкість	ЕГ	025	035	-038	-012	-325****	010	211**	098
	КГ	-003	-076	-197**	-277****	146*	065	123	147*

## Продовження таблиці 2.4

Оригінальність	ЕГ	-099	-138	111	-027	-160*	-026	190**	171**
	КГ	-080	-227***	-310****	-253***	350****	125	064	271***
Точність	ЕГ	-162*	-095	083	-104	-162*	057	145*	181**
	КГ	-131	-259***	-137	-213**	385****	086	011	256***
Рівень мотивації	ЕГ	-292****	-270***	-074	-260***	-193**	081	382****	-292***
Приналежність до груп	ЕГ	-072	180**	-195**	195**	175**	-044	-130	-094
	КГ	-284****	092	-479****	-196**	180**	128	140	252***
Ідеологічні погляди	ЕГ	-026	122	-212**	148	100	-238***	120	-005
	КГ	-134	-054	-140	-290****	164*	076	122	200**
Інтереси / переконання	ЕГ	-176**	-120	-064	127	084	-059	054	180**
	КГ	006	-042	313****	251***	106	026	-439****	-188**
Прагнення та цілі	ЕГ	-099	158*	-024	186**	196**	-343****	041	-101
	КГ	028	-282****	-266***	248***	141*	-071	167**	193**
Самооцінка	ЕГ	217***	-129	174**	-110	-329****	090	110	-010
	КГ	160*	-282****	-073	-298****	108	166*	055	161*

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія;

4. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати статистично значущі взаємозв'язки мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядних компонентів з емпатією. В обох групах респондентів виявлено однакові взаємозв'язки між інтегральною емпатією та складовими мовленнєво-конативного компоненту. Так, у літературно творчих та пересічних старшокласників існує прямий статистично значущий зв'язок між інтегральною емпатією та такими компонентами, як: «Легкість» (відповідно,  $r=0,166$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $r=0,282$ ,  $p \leq 0,05$ ), «Оригінальність» (відповідно,  $r=0,171$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $r=0,271$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Точність» (відповідно,  $r=0,181$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $r=0,256$ ,  $p \leq 0,01$ ) і «Гнучкість» (лише у пересічних –  $r=0,147$ ,  $p \leq 0,1$ ).

Стосовно ціннісно-світоглядного компоненту, то тут спостерігається прямий статистично значущий зв'язок у творчих школярів між інтегральною емпатією і цінністю «Інтереси та переконання» ( $r=0,180$ ;  $p\leq 0,05$ ) та обернений з рівнем мотивації до занять літературною творчістю ( $r=0,292$ ;  $p\leq 0,01$ ). Тобто, чим вищий показник емпатійності особистості, тим вагомішою стає цінність «Інтереси та переконання», які очевидно й починають виступати домінуючими мотиваторами їх творчості. Такі старшокласники краще справляються з літературно творчими завданнями, однак рівень внутрішньої вмотивованості до занять літературною творчістю може зменшуватися. Результати біографічної бесіди також підтверджують той факт, що літературно творчі старшокласники є активними та успішними не лише в одному виді діяльності (літературному), а й мають широкий спектр інших активностей. Так, вони мають досягнення в спорті, в хореографічному та образотворчому мистецтві, цікавляться філософією, психологією тощо. Однак, це і справді може «відволікати» та впливати на їх загальний рівень вмотивованості до занять літературною творчістю.

У пересічних старшокласників спостерігається прямий статистично значущий взаємозв'язок між інтегральною емпатією і групою цінностей: «Приналежність до груп» ( $r=0,252$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Ідеологічні погляди» ( $r=0,200$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Прагнення та цілі» ( $r=0,193$ ;  $p\leq 0,05$ ) та «Самооцінка» ( $r=0,161$ ;  $p\leq 0,1$ ). А також обернений статистично значущий взаємозв'язок між інтегральною емпатією і цінністю «Інтереси та переконання» ( $r=-0,188$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, чим вищий рівень інтегральної емпатії, тим більшою мірою проявляються групи цінностей, які пов'язані з приналежністю до різних соціальних груп, ідеологічними поглядами, прагненнями особистості та її самооцінкою, а також в меншій мірі актуальною стає цінність інтереси та переконання.

Як у літературно творчих, так і в пересічних школярів виявлено широке коло кореляційних взаємозв'язків й між формами емпатії та мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами літературних здібностей. Так, ми можемо бачити тенденцію до негативних кореляційних взаємозв'язків на рівні взаємодії вище названих компонентів із антиемпатією, індиферентністю, співчуттям,

співпереживанням та частково з внутрішнім сприянням і реальним сприянням не на шкоду собі та тяжінням до позитивних кореляційних взаємозв'язків на рівні взаємодії з реальним сприянням на шкоду собі (альтруїзм).

Як ми бачимо з результатів кореляційного аналізу, як в літературно-творчих, так і в пересічних старшокласників високий рівень емпатії позитивно корелює зі всіма складовими мовленнєво-конативного компоненту літературних здібностей. А отже, чим вищий рівень емпатії, тим легше, точніше, оригінальніше зможуть передати словесними формами свої емоційні та емпатійні переживання школярі. Щодо ціннісно-світоглядного компоненту та її складових, то тут прослідковується певні відмінності між цими двома групами досліджуваних учнів. У пересічних старшокласників, чим вищий рівень емпатії, тим більшою мірою проявляються цінності: «приналежності до груп», «ідеологічні погляди», «прагнення та цілі» та «самооцінка». У літературно-творчих такі взаємозв'язки прослідковуються лише із цінністю «інтереси та переконання».

Наступним етапом було вивчення емпатійних кореляційних взаємозв'язків в межах мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей старшокласників: «схильні» (N=96), «ознаки обдарованості / обдаровані (N=40), «талановиті» (N=8) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Матриця кореляційних зв'язків інтегральної емпатії та її форм з мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами літературних здібностей відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей старшокласників**

Тип (рівень) розвитку літературних здібностей	Складові мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»	РС «-»	
Сх	Легкість	-216**	083	-053	-037	-314***	-015	323***	254

## Продовження таблиці 2.5

Оз/О		315**	-042	014	151	-012	097	-245	-371**
Т		-333	-555	577	577	729**	081	-569	233
Сх		067	097	-082	048	-398****	-028	264**	079
Оз/О	Гнучкість	156	223	-159	034	-104	206	-182	-258
Т		-1000****	-332	577	577	367	-081	064	887***
Сх		-171	-047	-018	-002	-218**	-160	400****	256**
Оз/О	Оригінальність	211	-136	334**	047	-032	272*	-385**	-386**
Т		-466	-921***	-311	932****	827**	844***	-717**	809**
Сх		-309***	-014	-076	-142	-229**	171	201	281***
Оз/О	Точність	246	-124	289*	108	134	054	-358**	-440***
Т		-1000****	-332	577	577	367	-081	064	887***
Сх		-321***	-274***	-249**	-304***	-314***	224**	457****	610****
Оз/О	Рівень мотивації	-063	042	080	-215	138	-171	109	057
Т		-786**	-837***	136	953****	819**	533	-538	946****
Сх		-038	160	-125	212**	195*	-137	-100	-113
Оз/О	Приналежність до груп	-191	174	-305*	117	077	113	-100	085
Т		-566	028	-140	140	-174	058	383	645*
Сх		-117	151	-159	259**	149	-282****	097	-027
Оз/О	Ідеологічні погляди	254	084	-242	013	-042	-175	177	-018
Т		-333	-555	-577	577	367	727**	-318	700*
Сх		-102	-010	-092	130	041	-113	094	113
Оз/О	Інтереси / переконання	-084	137	-261	162	279*	-112	-140	-061
Т		-733**	-688	-115	808**	587	565	-343	962****
Сх		-249**	237	121	258**	258**	-332****	-044	-141
Оз/О	Прагнення та цілі	335**	154	-452****	110	-065	-432****	390**	002
Т		-063	-359	549	329	553	-045	-493	-080
Сх		218**	-214**	082	-113	-328***	088	166	074
Оз/О	Самооцінка	006	-077	449***	-096	-376**	114	075	-050
Т		915***	347	-226	-566	-289	-126	-074	-943****

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, Іне – інтегральна емпатія;

4. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант».

Порівняльний аналіз статистично значущих кореляцій між інтегральною емпатією та її формами та показниками мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів відповідно до типу (рівня) розвитку літературних здібностей дозволив виявити низку особливостей:

1) спостерігається більш широкий спектр емпатійних кореляцій із мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами розвитку літературних здібностей у «схильних» та «талановитих» старшокласників;

2) інтегральна емпатія позитивно корелює з показниками мовленнєво-конативного компоненту на типологічному рівні розвитку літературних здібностей «схильні» («Оригінальність» ( $r=0,256$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Точність» ( $r=0,281$ ;  $p\leq 0,01$ )) і «талановиті» («Гнучкість» ( $r=0,887$ ;  $p\leq 0,01$ ), «Оригінальність» ( $r=0,809$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Точність» ( $r=0,887$ ;  $p\leq 0,01$ )) та негативно на типологічному рівні розвитку літературних здібностей «ознаки обдарованості / обдаровані» («Легкість» ( $r=-0,371$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Оригінальність» ( $r=-0,386$ ;  $p\leq 0,05$ ), «Точність» ( $r=-0,440$ ;  $p\leq 0,01$ )). Звідси, чим вищий рівень розвитку емпатії у «талановитих» та «схильних» старшокласників, тим вищі їх показники вербальної творчості. Обернена тенденція спостерігається в учнів з «ознаками обдарованості / обдарованими» – висока емпатійність для них є фактором, що не завжди сприяє, а інколи і заважає їх вербальній творчості. Поясненням до отриманих результатів може слугувати наявність в арсеналі старшокласників вище описаних «конкурентних» емпатійних видів творчості, де вони за бажанням також мають змогу проявити свою емпатійність. Окрім того, як вже було вказано раніше (див. пп. 1.3), школярі з «ознаками обдарованості» можуть мати високі психодіагностичні показники, і навіть значні досягнення в літературній творчості, однак вони не інтегрувалися в особистісні структури, а тому й «заняття» літературною творчістю може мати ситуативний характер;

3) спостерігаємо тенденції до прояву «вищих» форм емпатії (внутрішнього сприяння, реального сприяння не на шкоду собі і альтруїзму) у кореляційному зв'язку з мовленнєво-конативним компонентом у «схильних» і «талановитих» старшокласників та до співчуття і внутрішнього сприяння – у старшокласників з «ознаками обдарованості / обдарованих»;

4) інтегральна емпатія позитивно корелює з показниками ціннісно-світоглядного компоненту «Приналежність до груп» ( $r=0,645$ ;  $p\leq 0,1$ ), «Ідеологічні погляди» ( $r=0,700$ ;  $p\leq 0,1$ ) і «Інтереси / переконання» ( $r=0,962$ ;  $p\leq 0,001$ ) у «талановитих» до літературної творчості старшокласників та з показником «Рівень мотивації» ( $p\leq 0,001$ ) у «схильних» і «талановитих» старшокласників. Обернена (негативна) кореляція спостерігається у «талановитих» старшокласників між інтегральною емпатією та цінністю «Самооцінка» ( $r=-0,943$ ;  $p\leq 0,001$ );

5) спостерігаємо більший спектр кореляційних зв'язків між показниками форм емпатії та ціннісно-світоглядного компоненту у «схильних» старшокласників та дещо менший у старшокласників з «ознаками обдарованості / обдарованих» і «талановитих». Велику кількість емпатійних кореляцій спостерігаємо з мотиваційним показником у «схильних» і «талановитих» старшокласників.

Емпіричне підтвердження функціонування емпатії та її форм в структурі літературних здібностей, зокрема в їх типологічних рівнях, структурних компонентах кожного рівня та чинниках, здійснювалося за допомогою факторного аналізу (методом головних компонент).

Першим етапом дослідження стало емпіричне визначення структурних компонентів кожного типологічного рівня розвитку літературних здібностей, місця в них емпатії та функціонування і дії емпатійних механізмів.

В результаті факторного аналізу виділено п'ять структурних компонентів (елементів) літературних здібностей «схильних» старшокласників (пояснює 68,38% загальної дисперсії): «Ціннісно-емпатійний», «Конативно-емпатійний», «Антиемпатійно-когнітивний», «Афективно-емпатійний» і «Мотиваційно-ціннісний» (див. додаток Г1).

«Ціннісно-емпатійний» відображає 24,71% загальної дисперсії і містить такі форми емпатії, як: внутрішнє сприяння (-0,706), реальне сприяння не на шкоду собі (0,476), альтруїзм (0,440); складові ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей: самооцінка (0,809), ідеологічні погляди (-0,730), прагнення та цілі (-0,663), приналежність до груп (-0,605) й інтереси та переконання (-0,582); складові мовленнєво-конативного компоненту: гнучкість (0,597) і оригінальність (0,484). Ця складова літературних здібностей «схильних» старшокласників поєднує в собі емпатійність особистості, що більшою мірою відбувається на рівні дієвої поведінки та водночас виключає вияв емпатії як внутрішніх намірів особистості. Окрім того, вона відображає ціннісно-світоглядні позиції старшокласників. Як бачимо з результатів «продуктивними» формами емпатії по відношенню до мовленнєво-конативної складової літературних здібностей в цьому факторі виступають реальне сприяння не на шкоду собі та альтруїзм.

Другий фактор «Конативно-емпатійний» відображає 14,65% загальної дисперсії і охоплює такі форми емпатії, як: реальне сприяння не на шкоду собі (-0,620), співчуття (0,533) і альтруїзм (0,460); складові мовленнєво-конативного компоненту літературних здібностей: легкість (0,771), гнучкість (0,454), оригінальність (0,457); складові ціннісно-світоглядного компоненту: інтереси та переконання (0,548) і прагнення та цілі (0,420). Ця складова літературних здібностей «схильних» спрямована на внутрішні переживання старшокласника, «реальна дія» відходить на другий план. Як бачимо вона поєднує складові мовленнєво-конативного компоненту та здатність до прояву емпатійності особистості на рівні співчуття та альтруїзму. Саме ці форми емпатії в описі типологічного рівня «схильних» є «продуктивними» в літературній творчості старшокласників.

Третій фактор «Антиемпатійно-когнітивний» відображає 11,56% загальної дисперсії і такі форми емпатії, як: антиемпатія (0,781), співпереживання (-0,439), внутрішнє сприяння (-0,433); когнітивний компонент літературних здібностей (0,472); складові ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей:



мотивація (-0,459) і приналежність до груп (-0,436). Ця складова літературних здібностей «схильних» старшокласників орієнтована на когнітивні процеси їх розвитку. Функціональне емпатійне забезпечення цього компонента здійснюється за рахунок антиемпатії.

Четвертий фактор «Афективно-емпатійний» відображає 10,41% загальної дисперсії і містить інтегральну емпатію (0,643) та її форму індиферентність (-0,887), а також афективний компонент літературних здібностей (0,840). Ця складова літературних здібностей «схильних» функціонує за рахунок високої емпатійності особистості, яка конфліктує з індиферентністю (байдужістю).

П'ятий фактор «Мотиваційно-ціннісний» відображає 7,02% загальної дисперсії і включає такі складові, як: мотивацію (0,594), приналежність до груп (0,504), а також оригінальність (-0,485). Описана складова вказує на соціальні чинники в розвитку літературних здібностей та ще раз підтверджує наявність взаємозв'язку між мотивацією та впливом на творчу особистість референтного оточення.

Наступним кроком стало визначення структурних компонентів (елементів) літературних здібностей «обдарованих» старшокласників. В результаті факторного аналізу виділено чотири компоненти літературних здібностей (пояснює 63,45% загальної дисперсії): «Мовленнєво-мотиваційний», «Емпатійно-афективний», «Егоцентрично-ціннісний», «Дисонансно-когнітивний» (див. додаток Г2).

Перший фактор «Мовленнєво-мотиваційний» відображає 22,47% загальної дисперсії і містить складові мовленнєво-когнітивного компоненту: легкість (0,831), точність (0,776), оригінальність (0,772) і гнучкість (0,681) та мотивацію (0,576), як складову ціннісного компоненту розвитку здібностей.

Другий фактор «Емпатійно-афективний» відображає 17,84% загальної дисперсії і охоплює інтегральну емпатію (-0,878) та її форми: співчуття (0,646), альтруїзм (-0,566), індиферентність (0,473) і внутрішнє сприяння (0,416) та афективний компонент літературних здібностей (-0,885). Як бачимо, ця складова літературних здібностей «обдарованих» характеризує єдність емпатійності та афективного компоненту, які конфліктують із такими формами емпатії як

співчуття, внутрішнє сприяння та індивідуальність.

Третій фактор «Егоцентрично-ціннісний» відображає 11,96% загальної дисперсії і містить форму емпатії співпереживання (-0,568) і альтруїзм (0,432), які конфліктують між собою, та складові ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей: самооцінка (-0,745), ідеологічні погляди (0,587), приналежність до груп (0,473) й інтереси та переконання (0,430). Ця складова літературних здібностей «обдарованих» відображає внутрішні переживання самої особистості старшокласника, при цьому вступає в конфлікт із соціальним оточенням школяра. «Продуктивною» формою емпатії є альтруїзм.

Четвертий фактор «Дисонансно-когнітивний» відображає 10,77% загальної дисперсії і містить такі форми емпатії, як: реальне сприяння не на шкоду собі (-0,642) і альтруїзм (0,616), а також когнітивний компонент літературних здібностей (0,548) та складові ціннісно-світоглядного компоненту: інтереси та переконання (-0,530) і самооцінка (0,416). Ця складова літературних здібностей «обдарованих» старшокласників функціонує за рахунок альтруїзму, який конфліктує із реальним сприянням не на шкоду собі. Когніції вступаючи у взаємодію із самооцінкою протистоять інтересам та переконанням особистості школяра. Щоб вийти із цього «конфлікту», в емпатогенних ситуаціях, які вимагають дії, не зважаючи на альтруїстичні наміри, така особистість, приймає позицію діяти не на шкоду собі та своїм інтересам.

Наступним кроком стало визначення структурних компонентів (елементів) літературних здібностей «талановитих» старшокласників. В результаті факторного аналізу виділено три компоненти (пояснює 100,00% загальної дисперсії): «Інтегрально-емпатійний», «Когнітивно-наміровий», «Співпереживаючомовленнєвий» (див. додаток ГЗ).

Перший фактор «Інтегрально-емпатійний» відображає 51,63% загальної дисперсії, в якому емпатійні форми відображають системну взаємодію емпатії та її форм з усіма компонентами літературних здібностей (афективного, ціннісно-світоглядного, мовленнєво-конативного), окрім когнітивного.

Другий фактор «Когнітивно-наміровий» відображає 28,34% загальної

дисперсії і такі форми емпатії, як: альтруїзм (-0,789), внутрішнє сприяння (0,656) й індіферентність (-0,542), а також когнітивний компонент літературних здібностей (0,952) та окремі складові складові мовленнєво-конативного і ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей: прагнення та цілі (0,857), приналежність до груп (-0,855), самооцінка (0,503) і легкість (0,778). «Продуктивними» формами емпатії є внутрішнє сприяння, яке конфліктує з альтруїзмом та індіферентністю.

Третій (20,02% дисперсії) – «Співпереживаючо-мовленнєвий» фактор. Його функціонування забезпечується такими емпатійними формами, як: співпереживання (0,996), антиемпатія (-0,652) та реальне сприяння не на шкоду собі (-0,662), а також включає складові мовленнєво-конативного компоненту: гнучкість (0,652), легкість (0,572) і точність (0,498) та окремі складові ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей: прагнення та цілі (0,809) й ідеологічні погляди (-0,498). Як бачимо із показників цього фактору, ця складова літературних здібностей «талановитих» старшокласників взаємопов'язана із формою емпатії співпереживання та конфліктує з антиемпатією та реальним сприянням не на шкоду собі.

Отже, емпірична факторна типологічна структура літературних здібностей в залежності від ролі в ній емпатії та функціонування і дії емпатійних механізмів підтвердила основні положення теоретичної авторської структурно-динамічної моделі. Оскільки на кожному типологічному рівні розвитку літературних здібностей відмічено емпатійну складову, то таку літературну творчість ми можемо назвати емпатійною.

На другому етапі методом факторного аналізу досліджувалися домінуючі чинники розвитку літературних здібностей старшокласників відповідно до їх типологічного рівня розвитку: «схильність», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант».

У групі «схильні» було визначено сім факторів, які пояснюють 73,73% загальної дисперсії (див. додаток Г1).

Перший фактор «Контактно-співчутливий» відображає 21,14% загальної

дисперсії та містить такі компоненти: контактність (0,729), гнучкість у спілкуванні (0,698), спонтанність (0,675), автономність (0,663), саморозуміння (0,626), орієнтація у часі (0,621), аутосимпатія (0,517), потреба у пізнанні (0,514), співчуття (0,497). Цей фактор відображає соціально-психологічні чинники розвитку особистості, які мають зв'язок із емпатією та її формою «співчуттям». Тобто, саме через вираження співчуття емпатуючому більшою мірою реалізується група соціально-психологічних чинників.

Другий фактор «Емпатійно-креативний» відображає 14,43% загальної дисперсії та містить емпатійні компоненти: інтегральної емпатії (0,892), альтруїзму (0,700), що конфліктує із внутрішнім сприйняттям (-0,501) і компонент самоактуалізації – креативність (0,456). Цей фактор описує групу суб'єктивних чинників, який реалізується через креативність старшокласників, а високий рівень емпатії та форма емпатії альтруїзм сприяють його реалізації.

Третій фактор «Цінності» відображає 10,33% загальної дисперсії та містить один компонент цінності (0,736). Цей фактор описує групу соціально-психологічних чинників розвитку літературних здібностей, який репрезентує інтеріоризацію соціальних цінностей.

Четвертий, п'ятий, шостий та сьомий фактори, які можна назвати «Емпатійні» відображають 27,83% загальної дисперсії охоплюють різні форми емпатії: антиемпатію, індиферентність, співпереживання, співчуття, реальне сприйняття не на шкоду собі та альтруїзм. Ці фактори представляють групу домінуючих особистісних чинників.

У групі старшокласників із «ознаками обдарованості / обдарованих» було визначено шість факторів, які пояснюють 78,47% загальної дисперсії (див. додаток Г2).

Перший фактор «Автентично-співчутливий» відображає 19,12% загальної дисперсії та містить такі компоненти: гнучкість у спілкуванні (0,742), аутосимпатія (0,692), автономність (0,585), саморозуміння (0,566) і співчуття (0,712), що конфліктує із потребою у пізнанні (-0,572) й інтегральною емпатією (-0,615). Оскільки високі показники за складовою «гнучкість у спілкуванні» пояснюються

здатністю особистості до адекватного самовираження у спілкуванні, автентичною взаємодією з оточуючими, здатністю до саморозкриття, який підкріплюється «аутосимпатією», «автономністю» та «саморозуміння», то можемо стверджувати, що цей фактор представляє групу соціально-психологічних чинників. Такі школярі орієнтовані на особистісне спілкування, а емпатійна форма «співчуття» сприяє задоволенню цієї потреби.

Другий фактор «Креативно-інтровертований» відображає 18,34% загальної дисперсії та містить такі компоненти самоактуалізації як: креативність (0,782), цінності (0,734), орієнтація у часі (0,601), потреба у пізнанні (0,581), контактність (0,550), погляд на природу людини (0,504), що конфліктує із екстраверсією (-0,706). Цей фактор описує групу суб'єктних чинників, який реалізується через креативність старшокласників. Однак «креативність» вступає в конфлікт із складовою «екстраверсії», що вказує на орієнтацію творчої особистості на власний внутрішній світ, свої думки та переживання.

Третій фактор «Альтруїстично-спонтанний» відображає 12,09% загальної дисперсії та містить емпатійний компонент альтруїзму (0,661) і самоактуалізаційний (спонтанність) (0,488), що конфліктує із співпереживанням (-0,533). Цей фактор відображає групу суб'єктних чинників, де спонтанність виражає довіру до навколишнього світу, а його зв'язок із «альтруїзмом» – про готовність проявляти альтруїстичну поведінку.

Четвертий фактор «Індиферентно-спонтанний» відображає 11,46% загальної дисперсії та охоплює емпатійний компонент індиферентність (0,492) і самоактуалізаційний (спонтанність) (0,450), що конфліктує із альтруїзмом (-0,634). Даний фактор можна віднести до групи особистісних чинників. На відміну від попереднього, група таких «обдарованих» особистостей виражають «байдужість» до навколишнього світу та не готовність проявляти альтруїстичну поведінку.

П'ятий і шостий фактори, які можна назвати «Емпатійні» відображають 17,44% загальної дисперсії охоплюють різні форми емпатії: індиферентність, співпереживання, внутрішнє сприяння (намір) і реальне сприяння не на шкоду собі.

Ці фактори представляють групу домінуючих особистісних чинників.

На підставі факторного аналізу у групі «талант» було визначено три фактори, які пояснюють 100% загальної дисперсії (див. додаток Г3).

Перший фактор «Співчутливо-інтровертний» відображає 53,12% загальної дисперсії, до якого увійшли як емпатійні компоненти, так і суб'єктні та особистісні кореляції, а саме самоактуалізація та екстраверсія: а) інтегральна емпатія (0,767), співчуття (0,994), внутрішнє сприяння (0,954), реальне сприяння не на шкоду собі (0,774), індиферентність (-0,983), альтруїзм (-0,817); б) компоненти самоактуалізації: погляд на природу людини (0,970), цінності (0,909), креативність (0,731), автономність (-0,942), саморозуміння (-0,888); екстраверсія (-0,924). Цей фактор відображає групу «талановитих» школярів, самореалізація яких відбувається через власну креативність, але, очевидно, повністю вони не усвідомлюють себе як суб'єкта власної життєдіяльності. Літературну творчість таких старшокласників зумовлюють творчі потяги, інтереси, спонтанна креативність.

Другий фактор «Ригідно-антиемпатійний» відображає 28,48% загальної дисперсії та охоплює такі емпатійні компоненти як: антиемпатія (0,782), інтегральна емпатія (-0,641), альтруїзм (-0,575) та компоненти самоактуалізації особистості: гнучкість у спілкуванні (-0,934), аутоемпатія (0,782), потреба у пізнанні (0,717), креативність (0,677), спонтанність (0,759), контактність (0,866). Даний фактор відображає егоцентричну суб'єктну спрямованість таких творчих особистостей, при чому вони ворожо ставляться до навколишнього світу, орієнтуються на власний внутрішній світ.

Третій фактор «Ситуативно-співпереживаючий» відображає 18,40% загальної дисперсії та містить емпатійні компоненти: співпереживання (0,930), що конфліктує з реальним сприянням не на шкоду собі (-0,540) та складові самоактуалізації: орієнтацію у часі (0,940) і потребу у пізнанні (0,630). Цей фактор відображає групу особистісних чинників, оскільки переживання власних емоцій відбувається внаслідок емоційного зараження почуттями та станами інших людей.

Аналіз змісту виділених факторів дозволяє стверджувати, що емпірично

встановлена факторна система чинників розвитку літературних здібностей загалом підтверджує систему детермінації літературних здібностей. Винятком є група «талановитих» старшокласників, в яких поряд із суб'єктивними чинниками велику значущість в розвитку їх літературних здібностей мають особистісні егоцентрично спрямовані чинники.

### **2.3.2. Демографічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**

Дослідження демографічних особливостей розвитку літературних здібностей школярів з різним рівнем розвитку емпатійності вивчалось у відповідності до визначених їх структурних компонентів (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного).

Була встановлена така демографічна диференціація у рівнях розвитку літературних здібностей. Рівень розвитку літературних здібностей «схильність» виявлено у 66,05% школярів експериментальної групи, з яких у 52,78% – із сільської місцевості та 47,22% – із міста. Серед 29,36% «обдарованих» респондентів експериментальної групи 59,38% – із міста та 40,62% – із сільської місцевості. «Талановиті» старшокласники експериментальної групи становили 4,59% від загальної кількості респондентів, з яких 60% були із міста та 40% – із сільської місцевості.

До контрольної групи (пересічні старшокласники: учні, які не проявили здібностей до літературної творчості) були також включені учні як із сільської місцевості (54,93%), так і з міста (45,07%).

Проаналізуємо особливості розвитку емпатії літературно творчих старшокласників залежно від місця проживання. У школярів, що проживають як у місті (58,93%), так і в селі (66,04%), переважає середній рівень (відповідно,  $\bar{x}=43,01$ ;  $41,00$ ) розвитку емпатії. Високий рівень ( $\bar{x}=55,58$ ) емпатії проявляють 32,14% школярів із міста. У сільських учнів високий рівень ( $\bar{x}=54,48$ ) емпатії прослідковується у 33,96%. У 7,14% літературно творчих учнів із міста виявлено низький ( $\bar{x}=20,00$ ) рівень емпатії, а у 1,78% – дуже високий ( $\bar{x}=70$ ) рівень

розвитку емпатії. З дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів в обох групах виявлено не було.

Як бачимо з самих показників та їх відсоткового співвідношення відповідно до досліджуваних вибірок (місто / село), є незначні переваги в розвитку емпатії у міських творчих старшокласників.

Також були виявленні відмінності у розвитку емпатії пересічних старшокласників залежно від місця проживання. На відміну від експериментальної групи в контрольній групі, відсоткове співвідношення відповідно до досліджуваних вибірок (місто / село) показав незначні переваги в розвитку емпатії у сільських старшокласників. Як і в експериментальній групі, у школярів, що проживають як у місті (65,62%), так і в селі (53,84%), переважає середній рівень (відповідно,  $\bar{x}=39,20$ ; 40,61) розвитку емпатії. Відмінності можемо прослідкувати у цих двох групах (місто / село) на рівні прояву високого та низького рівня розвитку емпатії старшокласників: 7,81% міських учнів проявляють високий ( $\bar{x}=56,00$ ) та 26,56% – низький ( $\bar{x}=21,12$ ) рівні розвитку емпатії; натомість 29,48% сільських учнів проявляють високий ( $\bar{x}=54,57$ ) та 16,66% – низький ( $\bar{x}=20,25$ ) рівні розвитку емпатії. З дуже високим та дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів в обох групах виявлено не було.

Окрім того, було встановлено демографічні особливості розвитку емпатії старшокласників з різним типологічним рівнем розвитку літературних здібностей (табл. 2.6).

Аналіз рівня розвитку емпатії у відповідності до типологічного рівня розвитку літературних здібностей показав деякі відмінності у їх показниках. В літературно творчих учнів, як із міста, так і з села, можемо відмітити певну тенденцію до збільшення показників інтегральної емпатії відповідно до зростання рівня розвитку їх літературних здібностей. Варто вказати й на певні особливості, які проявилися в середині групи досліджуваних із сільської місцевості. Середнє значення за показником інтегральної емпатії в групі



«талановитих» ( $\bar{x}=44,50$ ) є дещо нижчим порівняно з цим же показником в групі з «ознаками обдарованості / обдаровані» ( $\bar{x}=47,69$ ).

Таблиця 2.6

**Демографічні особливості розвитку емпатії старшокласників  
відповідно до типу (рівня) їх літературних здібностей ( $\bar{x}$ )**

Тип (рівень) розвитку літературних здібностей			Рівень розвитку емпатії						
			Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький	Антиемпатія	Інтегральне значення (n; $\bar{x}$ )
Сх	М	n / %	0 / 0	12 / 17,64	50 / 73,53	6 / 8,82	0 / 0	0 / 0	68
		$\bar{x}$	0	56,16	41,71	19	0	0	41,02
	С	n / %	0 / 0	20 / 26,31	56 / 73,68	0 / 0	0 / 0	0 / 0	76
		$\bar{x}$	0	54,8	30,32	0	0	0	44,18
	Р	n / %	0 / 0	32 / 22,22	106 / 73,61	6 / 4,16	0 / 0	0 / 0	144
		$\bar{x}$	0	55,48	36,01	19	0	0	42,69
Оз / Об	М	n / %	2 / 5,26	20 / 52,63	14 / 36,84	2 / 5,26	0 / 0	0 / 0	38
		$\bar{x}$	70	55	43,33	21	0	0	50,05
	С	n / %	0 / 0	12 / 46,15	14 / 53,84	0 / 0	0 / 0	0 / 0	26
		$\bar{x}$	0	54,16	42,14	0	0	0	47,69
	Р	n / %	2 / 3,12	32 / 50	28 / 43,75	2 / 3,12	0 / 0	0 / 0	64
		$\bar{x}$	70	54,58	42,74	21	0	0	48,87
Т	М	n / %	0 / 0	4 / 66,66	2 / 33,33	0 / 0	0 / 0	0 / 0	6
		$\bar{x}$	0	56,5	44	0	0	0	52,33
	С	n / %	0 / 0	0 / 0	4 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	4
		$\bar{x}$	0	0	44,5	0	0	0	44,5
	Р	n / %	0 / 0	4 / 40	6 / 60	0 / 0	0 / 0	0 / 0	10
		$\bar{x}$	0	56,5	44,25	0	0	0	48,42
Р	М	n / %	2 / 1,78	36 / 32,14	66 / 58,92	8 / 7,14	0 / 0	0 / 0	112
		$\bar{x}$	70	55,58	43,01	20	0	0	47,8
	С	n / %	0 / 0	32 / 30,18	74 / 69,81	0 / 0	0 / 0	0 / 0	106
		$\bar{x}$	0	54,48	41	0	0	0	45,46
	Р	n / %	2 / 0,91	68 / 31,19	140 / 64,22	8 / 3,66	0 / 0	0 / 0	218
		$\bar{x}$	70	55,52	39,62	20	0	0	46,63
КГ	М	n / %	0 / 0	5 / 7,81	42 / 65,62	17 / 26,56	0 / 0	0 / 0	64

Продовження таблиці 2.6

	$\bar{x}$	0	56,00	39,20	21,12	0	0	35,44
С	n / %	0 / 0	23 / 29,48	42 / 53,84	13 / 16,66	0 / 0	0 / 0	78
	$\bar{x}$	0	54,57	40,61	20,25	0	0	41,29
Р	n / %	0 / 0	28 / 19,71	84 / 59,15	30 / 21,12	0 / 0	0 / 0	142
	$\bar{x}$	0	55,09	39,55	20,95	0	0	37,13

Примітки: 1. Сх – «схильність», Oz / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант», КГ – контрольна група (пересічні старшокласники), Р – разом;

2. С – сільська місцевість, М – місто.

Якщо говорити про відмінності між групами старшокласників, які займаються літературною творчістю і пересічними школярами, то тут також виявленні статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,001$ ) у показниках інтегральної емпатії відповідно до їх демографічних особливостей. Літературно творчі учні, як із міста, так і з села демонструють вищі показники інтегральної емпатії порівняно з відповідними групами пересічних школярів.

Далі, з'ясуємо демографічні особливості прояву форм емпатії старшокласників з різним типологічним рівнем розвитку літературних здібностей (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Демографічні особливості прояву форм емпатії старшокласників з різним типом (рівнем) розвитку літературних здібностей ( $\bar{x}$ )**

Тип (рівень) розвитку літературних здібностей		Форми емпатії						
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»	РС «-»
Сх	М	7,80	12,36	5,89	10,66	11,61	34,47	20,75
	С	7,51	7,16	5,06	5,76	17,16	37,87	19,27
	Р	7,28	9,32	5,06	7,75	14,22	36,27	19,78
Oz / Об	М	4,89	5,94	3,48	8,38	10,85	34,34	31,54
	С	5,61	8,17	4,07	7,15	8,17	38,42	28,16
	Р	5,18	6,85	3,72	7,88	9,76	36,00	30,17
Т	М	2,20	4,40	2,20	6,63	17,73	42,20	22,20
	С	9,95	6,65	3,30	6,60	19,95	19,95	33,30

Продовження таблиці 2.7

	Р	5,30	5,30	2,64	6,62	18,62	33,30	26,64
Р	М	6,05	9,37	4,37	9,26	11,28	34,85	24,25
	С	7,14	7,39	4,75	6,13	15,06	37,33	21,98
	Р	6,58	8,41	4,56	7,74	13,12	36,05	23,15
КГ	М	7,75	17,03	6,29	8,89	14,19	29,35	16,46
	С	7,18	9,41	7,18	9,13	13,02	35,23	18,57
	Р	7,59	14,82	6,55	8,96	13,86	31,05	17,07

*Примітки:* 1. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант», КГ – контрольна група (пересічні старшокласники), Р – разом;

2. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі;

3. С – сільська місцевість, М – місто.

Спостерігаємо відмінності у прояві форм емпатії в залежності від місця проживання. У старшокласників з типом (рівнем) розвитку літературних здібностей «схильні», можемо спостерігати наступні результати. По-перше, це більший спектр форм емпатії в старшокласників із міста; в яких поряд із такими домінуючими формами емпатії як «Реальне сприяння» (34,47%) та «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» (20,75%), майже в однаковій мірі вираженні «Індиферентність» (12,36%), «Співпереживання» (10,66%) та «Внутрішнє сприяння (намір)» (11,61%). Як бачимо, такі школярі при емпатогеній ситуації здатні проявити як активну життєву позицію, яка виражається в конкретних діях, так і обрати пасивну, що має свій прояв як лише намір до дії, або ж взагалі проявити байдужість до оточуючих. По-друге, констатуємо домінування форми емпатії «Реальне сприяння» (37,87%) у школярів із сільської місцевості. А форми емпатії «Внутрішнє сприяння (намір)» (17,16%) та «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» (19,27%) виражені в них майже в однаковій мірі. Достовірні відмінності між показниками в залежності від місця проживання (місто/село) виявлено між показниками таких форм прояву емпатії як «Індиферентність» ( $t=$

2,17;  $p \leq 0,05$ ), «Співпереживання» ( $t=-2,82$ ;  $p \leq 0,01$ ) та «Внутрішнє сприяння (намір)» ( $t=2,52$ ;  $p \leq 0,05$ ). Варто вказати й на те, що такі форми емпатійного реагування на цьому типологічному рівні розвитку літературних здібностей є «продуктивним» та мають своє вираження в їх літературній творчості (див. пп. 1.3).

У старшокласників з типом (рівнем) розвитку літературних здібностей «ознаки обдарованості / обдаровані» демографічні відмінності у прояві форм емпатії є незначними (достовірних відмінностей виявлено не було): «Реальне сприяння» (34,34% – місто, 38,42% – село), «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» (відповідно 31,54%; 28,16%). У старшокласників із міста поряд з вище названими домінуючими формами емпатії має силу прояв «Внутрішнього сприяння (наміру)» (10,85%). Отже, «обдаровані» старшокласники схильні до прояву вищих форм емпатії (реального сприяння й альтруїзму), у них зменшується сила прояву пасивних форм емпатії (співпереживання і співчуття) та індиферентності, порівняно з менш здібними їх ровесниками.

Варто вказати на демографічні відмінності у прояві форм емпатії у «талановитих» старшокласників. Спостерігаємо відмінності між групами старшокласників із міста та сільської місцевості. Так, спектр домінуючих форм емпатії старшокласників міських шкіл є вужчим, порівняно з їх сільськими ровесниками. Переважають в обох групах (місто/село) такі форми емпатії: «Реальне сприяння» (відповідно 42,20%; 19,95%), «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» (відповідно 22,20%; 33,30%) і «Внутрішнє сприяння (намір)» (відповідно 17,73%; 19,95%). В сільських школярів окрім того спостерігаємо прояв «Антиемпатії» (9,95%). Окрім того, інтегральне значення емпатії в міських талановитих учнів є вищим ( $\bar{x}=52,33$ ), порівняно з їх сільськими ровесниками ( $\bar{x}=44,5$ ).

Отже, чітко простежується взаємозв'язок позитивної динаміки розвитку літературних здібностей із функціонуванням відповідних домінуючих форм емпатії у міських старшокласників: реального сприяння не на шкоду собі й альтруїзму та зменшення показників індиферентності та співпереживання. У сільських школярів такий взаємозв'язок простежується лише під час переходу від рівня «схильності»

до «ознаки обдарованості / обдарованість». Звідси можемо зробити висновок, що розвиток вищих форм емпатії сприяє розвитку літературних здібностей у старшокласників.

Що стосується пересічних старшокласників, то в них є дещо схожа демографічна картина, що й в «схильних» старшокласників: у міських школярів теж після «Реального сприяння» (29,35%) значущим є «Індиферентність» (17,03%), «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» (16,46%) та «Внутрішнє сприяння (намір)» (14,19%). Статистично значущі відмінності у пересічних старшокласників були виявлені на рівні місто / село між показниками індиферентності ( $t=-3,29$ ;  $p \leq 0,01$ ) та інтегральної емпатії ( $t=2,52$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Також варто вказати на відмінності між показниками форм емпатії пересічних та літературно творчих старшокласників з урахуванням їх місця проживання. Достовірні статистично значущі відмінності було виявлено в цих групах старшокласників із міста: між показниками індиферентності ( $t=4,41$ ;  $p \leq 0,001$ ), альтруїзму ( $t=-2,56$ ;  $p \leq 0,05$ ) та інтегральної емпатії ( $t=-3,76$ ;  $p \leq 0,001$ ). В групі старшокласників із сільської місцевості таких відмінностей виявлено не було.

Наступним етапом дослідження є вивчення емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів відповідно до їх демографічних особливостей (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Емпатійне реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії ( $\bar{x}$ )**

Респонденти		Об'єкти емпатії					
		Батьки	Тварини	Літні люди	Діти	Герої художніх творів	Незнайомі або малознайомі люди
Сх	М	10,47	7,44	6,02	8,47	8,18	9,18
	С	10,42	7,92	6,34	8,74	7,76	8,42
	Р	10,44	7,69	6,19	8,61	7,96	8,78
Оз / Об	М	10,42	9,05	7,47	9,74	8,84	9,95
	С	11,08	8,38	7,85	9,08	9,23	8,92

Продовження таблиці 2.8

	Р	10,69	8,78	7,63	9,47	9,00	9,53
Т	М	12,33	7,00	9,00	10,00	9,67	10,33
	С	6,00	8,50	9,00	8,00	8,50	14,50
	Р	9,80	7,60	9,00	9,20	9,20	12,00
Р	М	11,07	7,83	7,49	9,40	8,90	9,82
	С	9,17	8,27	7,73	8,61	8,50	10,61
	Р	10,12	8,05	7,61	9,00	8,70	10,22
КГ	М	9,83	6,40	6,14	8,47	7,49	8,03
	С	10,33	7,58	6,70	9,20	8,00	7,95
	Р	9,98	6,75	6,31	8,69	7,64	8,01

Примітки: 1. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант», КГ – контрольна група (пересічні старшокласники), Р – разом;

2. С – сільська місцевість, М – місто.

Результати дослідження демографічних особливостей рівня прояву емпатійного реагування творчих старшокласників до різних об'єктів емпатії вказують на те, що старшокласники з міста більше емпатують «батькам» (11,07), «незнайомим або малознайомим людям» (9,82), «дітям» (9,40), «героям художніх творів» (8,90) та менше проявляють емпатію до «літніх людей» (7,49) і тварин (7,83). Їх сільські однолітки більше емпатують «незнайомим або малознайомим людям» (10,61), «батькам» (9,17), «дітям» (8,61), «героям художніх творів» (8,50) і «тваринам» (8,27) та менше «літнім людям» (7,73). Як бачимо є відмінності і в ієрархії значущості цих об'єктів, і в кількісних показниках (в старшокласників із міста вони є дещо вищими).

Достовірні значущі відмінності було виявлено між середніми значеннями показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів) в залежності від місця проживання (місто/сільська місцевість) в групах досліджуваних з «ознаками обдарованості» / «обдаровані» та групою «схильні». Старшокласники з «ознаками обдарованості / обдаровані», які проживають у місті у порівнянні зі «схильними» школярами, більшою мірою емпатійно реагують на такі об'єкти як «тварини» ( $t=2,25$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «літні люди» ( $t=2,81$ ;  $p \leq 0,01$ ). Школярі з «ознаками

обдарованості / обдаровані», які проживають у сільській місцевості у порівнянні з «схильними» школярами, більш емпатійно реагують на такі об'єкти емпатії як «літні люди» ( $t=3,29$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «герої художніх творів» ( $t=2,27$ ;  $p\leq 0,05$ ). В середині груп старшокласників з «ознаками обдарованості / обдарованих» та «схильних» значущих демографічних відмінностей не виявлено.

Проаналізуємо демографічні особливості емпатійного реагування щодо об'єктів емпатії пересічних старшокласників. Пересічні міські школярі більш емпатійно реагують по відношенню до «батьків» (9,83), «дітей» (8,47) і «незнайомих та малознайомих людей» (8,03). Щодо сільських школярів, то вони вищий рівень емпатії проявляють до «батьків» (10,33), «дітей» (9,20) та «героїв художніх творів» (8,00). Достовірні відмінності було виявлено між показниками емпатійного реагування на рівні місто / село до такого його об'єкту як «тварини» ( $t=-2,13$ ;  $p\leq 0,05$ ). Це значить, що до тварин більш емпатійно реагують школярі з сільської місцевості, а ніж міські їх однолітки.

Також, достовірні статистично значущі відмінності було виявлено між показниками емпатійного реагування міських пересічних та міських літературно творчих старшокласників до таких її об'єктів, як: «тварини» ( $t=-2,68$ ;  $p\leq 0,01$ ) й «незнайомі та малознайомі люди» ( $t=-2,73$ ;  $p\leq 0,01$ ). Статистично значущих відмінностей між аналогічними групами з сільської місцевості виявлено не було.

Отже, простежується взаємозв'язок позитивної динаміки розвитку літературних здібностей (від «схильності» до «обдарованості» і «таланту») із розширенням спектру об'єктів емпатії, які викликають емпатійне реагування старшокласників. Найменше емпатійне реагування в обох групах (місто і село) викликають «літні люди», а також як об'єкти емпатії «тварини» – у досліджуваних школярів з міста. А тому, в програму розвитку вбачаємо включити завдання з розвитку емпатії по відношенню до її об'єктів.

Наступним кроком є вияв емпатійних кореляційних взаємозв'язків відповідно до компонентів літературних здібностей з врахуванням їх демографічних особливостей.

Особливості особистісних емпатійних кореляційних зв'язків в межах

афективного та когнітивного компоненту відповідно до місця проживання старшокласників (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Матриця кореляційних зв'язків показників інтегральної емпатії та її форм з афективним та когнітивним компонентами літературних здібностей відповідно до місця проживання старшокласників**

Місце проживання: М (n=66), С (n=70)	Складові афективного та когнітивного компонентів літературних здібностей	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	Сп	Спв	ВС	РС «+»	РС «-»	
М	Сз	168	014	-308**	-219*	-039	051	125	066
С		-104	-384***	-145	-245**	009	322***	124	354***
М	Р	109	117	008	005	087	-067	-088	-147
С		-319***	-157	-257**	041	072	019	277**	374***
М	К	070	-041	-200	053	022	111	-065	-007
С		-089	035	-021	127	-305***	186	059	081
М	ЗвІЛ	-136	340***	201	444****	147	-060	-407****	-370***
С		523****	142	233*	129	195	-085	-625****	-629****
М	Пр	218*	221*	057	139	-244**	-142	-030	-251**
С		-331***	-336***	-225*	-116	-244**	262**	476****	576****
М	ПП	-240*	265**	036	219*	-023	-129	-041	-073
С		-036	040	-048	293**	211*	-044	-258**	-117
М	ФнП	152	090	144	262**	-132	-188	-074	-225*
С		-156	-063	-003	035	-030	114	028	138
М	ППер	110	116	237*	160	-072	-470****	115	-171
С		-170	-072	-144	132	179	-081	061	138
М	РвП	-018	258**	-256**	-190	-144	016	148	048
С		-252**	-090	151	016	-218*	215*	110	229*
М	DIF	-028	-191	-372***	-241*	024	120	225*	308**
С		-021	050	312***	352***	-164	-100	-067	-125
М	DDF	-111	-206*	-388***	-273**	261**	197	108	313**
С		-136	-015	282**	394****	052	-134	-122	-062



Продовження таблиці 2.9

М	ЕОТ	075	026	-125	-180	-218*	235*	049	061
С		300**	103	172	-374***	142	110	-351***	-305**
М	ЗзА	-033	-190	-435****	-329***	034	246**	200	339***
С		041	067	395****	269**	-044	-084	-224*	-225*

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індіферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія;

4. Сз – самозвинувачення, Р – румінації, К – катастрофізація, ЗвІЛ – звинувачення інших людей, Пр – прийняття, ПП – позитивне перефокусування, ФнП – фокусування на плануванні, ППер – позитивна переоцінка, РвП – розгляд в перспективі;

5. DIF – труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій, DDF – труднощі в описі відчуттів та емоцій оточуючим людям, ЕОТ – зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення, ЗзА – загальне значення алекситимії;

6. С – сільська місцевість, М – місто.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між інтегральною емпатією й її формами та афективним і когнітивним компонентами розвитку літературних здібностей старшокласників з врахуванням їх демографічних особливостей. Так, старшокласники, які займаються літературною творчістю та проживають у сільській місцевості використовують більший спектр як адаптивних, так і неадаптивних копінг-стратегій. Вони є більш орієнтовані на власну особистість (переважає інтернальний тип мислення). В емпатогених ситуаціях, де вони проявляють співчуття або ж співпереживання, в них можуть виникати труднощі в ідентифікації і описі своїх відчуттів та емоцій. Натомість, старшокласники, які займаються літературною творчістю та проживають у місті мають дещо менший спектр адаптивних і неадаптивних копінг-стратегій. Вони є більше зовнішньо

орієнтованими (переважає екстернальний тип мислення). В емпатогених ситуаціях, старшокласники з високим рівнем інтегральної емпатії відчувають труднощі в ідентифікації і описі своїх відчуттів та емоцій.

Наступним кроком у дослідженні стало вивчення особистісних емпатійних кореляційних зв'язків в межах мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів відповідно до місця проживання старшокласників (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Матриця кореляційних зв'язків показників інтегральної емпатії та її форм з мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами літературних здібностей відповідно до місця проживання старшокласників**

Місце проживання: М (n=66), С (n=70)	Складові афективного та когнітивного компонентів літературних здібностей	Форми емпатії							ІнЕ
		А	Ін	СП	СПВ	ВС	РС «+»	РС «-»	
М	Легкість	-107	-280**	-056	027	-054	005	116	250*
С		-096	084	068	-045	-478****	028	286**	132
М	Гнучкість	059	-196	-171	-179	-273**	133	186	262**
С		004	164	039	094	-445****	-122	251**	-017
М	Оригінальність	-175	-243**	037	-018	-091	016	142	265**
С		-031	-021	190	-085	-431****	023	255**	076
М	Точність	-157	-288**	027	-045	020	100	-005	214*
С		-177	026	120	-127	-325***	-072	344***	156
М	Рівень мотивації	-238*	-528****	-081	-229	-041	046	282**	555****
С		-382***	-106	-095	-253**	-279**	013	555****	536****
М	Приналежність до груп	-066	171	-034	176	119	088	-221*	-170
С		-063	314***	-332***	136	-006	-038	-017	-034
М	Ідеологічні погляди	080	224*	-057	155	122	-213*	-007	-194
С		-141	146	-409****	049	-276**	-081	373***	264**
М	Інтереси / переконання	035	-254**	-046	156	106	013	-065	042

## Продовження таблиці 2.10

С	Інтереси / переконання	-327***	054	-047	023	-209	049	191	303**
М	Прагнення та цілі	-045	350***	-054	105	-029	-228*	063	-137
С		-237**	287**	152	191	024	-317***	-011	-174
М	Самооцінка	139	-167	060	-233*	-324***	-031	316***	204*
С		267**	-262**	214	053	-108	-055	010	-109

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено;

2. \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

3. А – антиемпатія, Ін – індіферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІНЕ – інтегральна емпатія;

4. С – сільська місцевість, М – місто.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між інтегральною емпатією та її формами і мовленнєво-конативним та ціннісно-світоглядним компонентами розвитку літературних здібностей старшокласників з врахуванням їх демографічних особливостей. Виявлено пряму (позитивну) кореляцію між інтегральною емпатією і показниками мовленнєво-конативного компоненту ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,1$ ) у старшокласників, які займаються літературною творчістю та проживають у місті, натомість таких статистично значущих взаємозв'язків у школярів із сільської місцевості виявлено не було. Однак, як у досліджуваних школярів з міста, так і у школярів з сільської місцевості спостерігається достатньо широкий спектр кореляцій із формами емпатії. Інтегральна емпатія також позитивно взаємодіє із показниками ціннісно-світоглядного компоненту: рівнем мотивації ( $p \leq 0,001$ ) – спостерігаємо як у старшокласників із міста, так і з сільської місцевості; «Самооцінка» ( $r=0,204$ ;  $p \leq 0,1$ ) – у старшокласників із міста та «Ідеологічні погляди» ( $r=0,264$ ;  $p \leq 0,05$ ) і «Інтереси та переконання» ( $r=0,303$ ;  $p \leq 0,05$ ) – спостерігаємо у старшокласників з сільської місцевості.

Отже, виявлені демографічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей дозволяють говорити про наступне: по-перше,

показники інтегральної емпатії міських старшокласників є достовірно вищими порівняно з відповідними показниками учнів сільської місцевості; по-друге, спостерігаємо більш широкий спектр домінуючих форм емпатії у міських старшокласників порівняно з їх сільськими ровесниками; по-третє, відмінним у літературно творчих міських та сільських школярів є й те, що вони проявляють вищий рівень емпатії до різних об'єктів: міські переважно емпатують батькам та дітям, а сільські учні – тваринам і незнайомим та малознайомим людям; по-четверте, як у старшокласників з міста, так і з сільської місцевості спостерігаємо велике коло емпатійних взаємозв'язків в межах афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів літературних здібностей.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі обґрунтовано методи дослідження емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Проаналізовано та представлено результати емпіричного дослідження, на основі яких можна зробити такі висновки:

1. Процес становлення літературно обдарованої особистості обумовлюється *соціальною ситуацією розвитку*, а наявність в соціальному оточенні дитини значущих для неї людей, які є взірцями та підтримують її на всіх етапах творчого розвитку, є однією з умов особистісного та творчого зростання. Вікова динаміка у структурі референтності літературно обдарованих осіб полягає в її розширенні та ускладненні: *дошкільний вік* – орієнтація на підтримку найближчого оточення (сім'ї та родичів); *молодший шкільний вік* – розширення кола референтних осіб (долучення друзів, однокласників та шкільних вчителів); *підлітковий вік* – домінуючими референтними особами стають друзі та однокласники, вчитель української мови та літератури й керівник літературного гуртка, з'являються віртуальні референтні особи; *ранній юнацький вік* – збільшується показник референтності віртуальних осіб та коханої людини, залишається високим рівень референтності друзів, вчителя української мови та

літератури, керівника літературного гуртка. Особливу роль на всіх етапах становлення літературно обдарованої особистості відіграють особи, в яких професійна діяльність пов'язана з літературою: віртуальні (письменники, поети, драматурги як минулого, так і сучасності) та вчителі літератури, з якими молода особистість підтримує емпатійні творчі стосунки.

2. Емпатія є особливим проявом людської чутливості та необхідною умовою літературної творчості. В процесі роботи над літературним твором відбувається «накопичення» та трансформація внутрішньої емпатійної енергії в творчу. У творчих старшокласників домінують емпатійні переживання, які пов'язані з відчуттями краси Природи; філософії Світу, його моральних і духовних цінностей; навчальними шкільними ситуаціями; питаннями дружби і кохання. Об'єкти емпатії віддзеркалюють систему тематичних мотивів літературної творчості школярів.

3. Виявлено достовірні статистично значущі відмінності за показниками емпатії та її форм у старшокласників, що належать до різних типів (рівнів) розвитку літературних здібностей. У старшокласників з рівнем розвитку літературних здібностей «схильні» було констатовано більшу кількість особистісних та соціально-психологічних емпатійних корелятивів (за всіма компонентами), порівняно зі старшокласниками, що мають «ознаки обдарованості / обдаровані» і «талановитими». У «талановитих» старшокласників більшою мірою представлені суб'єктні емпатійні кореляти. Найбільше особистісних емпатійних кореляцій на типологічному рівні розвитку літературних здібностей «схильність» простежується із такими формами емпатії, як антиемпатія, співчуття, внутрішнє сприяння (намір), реальне сприяння й альтруїзм; на типологічному рівні «ознаки обдарованості / обдарованість» – зі співчуттям, внутрішнім сприянням (наміром) і реальним сприянням; на типологічному рівні «талант» – з альтруїзмом. Позитивна динаміка в розвитку літературних здібностей старшокласників взаємопов'язана з функціонуванням в цій структурі здібностей домінуючих форм емпатії: реального сприяння не на

шкоду собі, альтруїзму та внутрішнього сприяння та зменшенням показників антиемпатії й індивідуальності.

4. Дослідження *вікових особливостей розвитку емпатії* в структурі літературних здібностей старшокласників показало наявність кореляційних взаємозв'язків між показниками всіх структурних компонентів літературних здібностей старшокласників та рівнем розвитку їх емпатійності (інтегральною емпатією й її формами). Встановлено наявність соціально-психологічних, особистісних та суб'єктних емпатійних корелятивів розвитку літературних здібностей, які відображають цілісність та взаємозалежність їх структурних компонентів та чинників розвитку. Доведено, що інтегральна емпатія є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей старшокласників.

5. Визначено, що існують *демографічні відмінності* у розвитку емпатії в структурі літературних здібностей. Інтегральна емпатія літературно творчих старшокласників із міста є достовірно вищою порівняно з відповідними показниками учнів сільської місцевості. Окрім того, їх спектр домінуючих форм емпатії є більшим, ніж у їх сільських ровесників. Міські та сільські старшокласники відрізняються й за об'єктами до яких вони проявляють вищий рівень емпатії. Учні з міста переважно емпатують батькам та дітям, а учні з сіл – тваринам і незнайомим та малознайомим людям. Велике коло емпатійних кореляційних взаємозв'язків спостерігаємо в двох досліджуваних групах (місто, село) в межах афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів літературних здібностей. Також були виділені такі демографічні особливості розвитку літературних здібностей старшокласників: нижчі показники за всіма компонентами літературних здібностей у старшокласників із сільської місцевості, порівняно з їх ровесниками, які проживають у місті.

*Виявлено індивідуально-типологічні відмінності* у розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Відповідно до рівня розвитку літературних здібностей («схильні», «обдаровані», «талановиті») та в залежності від ролі емпатії й її форм, емпіричним шляхом було встановлено

факторну типологічну структуру літературних здібностей. Типологічна структура літературних здібностей «схильних» старшокласників включає в себе такі компоненти: «Ціннісно-емпатійний», «Конативно-емпатійний», «Антиемпатійно-когнітивний», «Афективно-емпатійний» і «Мотиваційно-ціннісний». Типологічна структура літературних здібностей школярів з «ознаками обдарованості / обдарованих» включає: «Мовленнєво-мотиваційний», «Емпатійно-афективний», «Егоцентрично-ціннісний», «Дисонансно-когнітивний» компоненти. Типологічна структура літературних здібностей «талановитих» учнів можна представити таким чином: «Інтегрально-емпатійний», «Когнітивно-наміровий», «Співпереживаючо-мовленнєвий» компоненти. Окрім того, визначено факторну структуру домінуючих чинників розвитку літературних здібностей старшокласників. Така факторна система, яка була встановлена емпіричним шляхом, підтверджує основні положення структурно-динамічної моделі розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Проте, варто зауважити, що в групі «талановитих» старшокласників поряд із суб'єктивними чинниками велику значущість в розвитку їх літературних здібностей мають особистісні егоцентрично спрямовані чинники.

**У другому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами:** [1; 2; 11; 12; 29; 36; 40; 42; 46; 52; 54; 62; 65; 90; 95; 97; 99; 100; 103; 109; 121; 130; 131; 132; 147; 148; 149; 150; 152; 156; 164; 165; 170; 176; 190; 197; 210; 214; 219; 235; 237; 238; 241; 243; 255; 256; 266; 267; 269; 274; 278; 286; 289; 290; 333; 336; 338; 339; 340; 342; 343; 344; 345; 347; 350].

**Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як:** [67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 75; 76; 77; 78; 79; 80; 81; 82; 83; 84; 103].

## РОЗДІЛ 3

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### **3.1. Програма розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку шляхом актуалізації та розвитку її емпатійності**

В теоретичній (п. 1.3.) та емпіричній (пп. 2.1.-2.3.) частинах дослідження визначено, що розвиток літературних здібностей репрезентується в якісних та кількісних змінах їх відповідних компонентів (афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного) та зумовлюється внутрішніми (емпатією, рівнем самоактуалізованості особистості, особливостями роботи нервової системи (інтровертованість / екстравертованість) та зовнішніми (соціальною ситуацією розвитку, впливом референтних осіб, демографічними особливостями тощо) чинниками.

Емпірично встановлено, що умовою детермінації розвитку літературних здібностей є інтегральна емпатія, її форми (антиемпатія, індиферентність, співчуття, співпереживання, внутрішнє сприяння (намір), реальне сприяння не на шкоду собі, альтруїзм), а також емпатійні кореляти та соціальні чинники (емпатійне референтне оточення).

Виявлено статистично значущі взаємозв'язки між компонентами літературних здібностей та відповідними умовами розвитку впродовж раннього юнацького віку. Доведено, що інтегральна емпатія є системотвірним чинником розвитку літературних здібностей та її компонентів в ранньому юнацькому віці.

Програма розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності побудована відповідно до розробленої нами теоретичної моделі та результатів проведених досліджень.

Теоретичними основами розробки комплексної програми розвитку літературних здібностей шляхом актуалізації емпатійності старшокласників стали основні положення про особливу чуттєвість, емоційну сприйнятливність,



емпатійність літературно творчих школярів (Б. О. Грифцов [85], Є. С. Громов [86], О. Г. Ковальов [119], Є. О. Корсунський [127], П. М. Медведєв [181], О. І. Нікіфорова [203], В. О. Моляко [147], І. В. Страхов [272], Н. О. Черникова [304], В. П. Ягункова [318]); положення про творчу спрямованість особистості (М. А. Мудрак [195], В. О. Моляко [271]); принципи розширення чуттєвого, інтелектуального та морально-етичного досвіду (Є. А. Корсунський [127], М. О. Рибникова [256], В. О. Сухомлинський [274]); метод ведення літературних щоденників та записників (П. В. Білоус [29], В. О. Сухомлинський [274]); положення про спрямованість на постійне вдосконалення своїх здібностей, розвитку творчого потенціалу, розвитку власної майстерності (В. О. Моляко [186]), підходи гуманістичної психології щодо розвитку особистості як унікальної цілісної системи, яка здатна до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації (А. Маслоу [176; 336], К. Роджерс [248]).

Відповідно до основних теоретичних положень програма розвитку літературних здібностей шляхом актуалізації емпатійності старшокласників будувалася за такими принципами: емпатійність слід розвивати на особистісно значущому для суб'єкта матеріалі, яким є реальні життєві ситуації та події, які певним чином відобразилися на розвитку їх літературних здібностях; розвиток емпатії пов'язаний із актуалізацією в суб'єкта таких психологічних механізмів, як: емоційного зараження та ідентифікації, особистісної, соціальної та моральної рефлексії, емоційної і когнітивної децентрації, надвчування та неадаптивної активності (Л. П. Журавльова [102]); вищі рівні прояву емпатійності в літературній творчості розвиваються за умови розвитку суб'єктності та спрямування на постійне вдосконалення своїх здібностей, розвитку свого творчого потенціалу, власної майстерності; у розвитку емпатійних здібностей школярів, які займаються літературною творчістю, особливе місце займає розвиток у них емпатійних стосунків з особами, в яких професійна діяльність пов'язана з літературою.

Комплексна розвивальна програма передбачає участь школярів в соціально-психологічному тренінгу, проведення з ними індивідуальних консультацій, ведення старшокласниками щоденника спостережень. Тренінг розвитку емпатійності розроблявся з врахуванням вікових особливості учасників тренінгу та специфіки діяльності, в якій проявляються їх літературні здібності. Таким чином, нами передбачалися як групові так й індивідуальні форми роботи з досліджуваними школярами.

Критерії формування розвивальних груп: схильність до літературної творчості, прояв літературних здібностей на різних рівнях їх розвитку, досягнення в області літературної творчості, прагнення до розвитку літературних здібностей та особисте бажання школярів взяти участь у дослідженні. Окрім того, рекомендацією до включення до такої групи літературно творчих старшокласників слугує: низькі психодіагностичні показники за всіма чи окремими компонентами літературних здібностей.

Завдання програми: необхідність в активізації емпатійного ресурсу літературно творчої особистості (розвиток емоційної чутливості до психоемоційного стану власної особистості чи стану оточуючих людей; розвиток емпатійних ставлень до різних об'єктів сприймання; розвиток художньо-естетичної емпатії); розвиток емпатійних психологічних механізмів літературної творчості.

Програма складається із чотирьох змістових модулів, які спрямовані на розвиток інтегральної емпатії та її форм, як системотвірної умови розвитку літературних здібностей та її компонентів в ранньому юнацькому віці.

Перший модуль – «Бачити» спрямований на розвиток навичок спостереження за навколишнім середовищем, розвиток сенситивності до сприймання та диференціації емоційних проявів старшокласників, вміння побачити «незвичайне в звичайному і звичайне у фантастичному» (Дідро). Це етап «споглядання» та сприймання емпатогенної ситуації, готовність до емпатування, де емпатія виступає в якості своєрідного шляху пізнання Іншого об'єкта, чи суб'єкта.

Другий модуль – «Розуміти» спрямований на розвиток когнітивної емпатії, тобто навичок розуміння емпатогенної ситуації, усвідомлення свого Я та Я Іншого, здатність розпізнавати та розуміти свій емоційний стан та емоційний стан інших людей. Це етап розвитку рефлексивних та децентраційних механізмів, а також розвитку креативного, дивергентного мислення та, одночасно, критичного («самостійного»).

Третій модуль – «Відчувати» спрямований на розвиток емоційної сфери особистості, емпатійності, здатності емоційно сприймати Світ. Це етап знайомства з різними формами емпатування, де домінує емоційний компонент.

Четвертий модуль – «Писати» спрямований вивести емоційно-когнітивний рівень емпатії на конативний (дієвий) рівень: розвиток навичок втілення емоційно-когнітивного образу в художній. Як пише український поет Б.-І. Антонович процес конструювання художнього твору митцем проходить такі етапи: «з вражінь – уявлення, з уявлень – зміст» [15]. Розвивати вміння зрозуміло виражати свої емоції та почуття засобами художнього слова.

*Соціально-психологічний тренінг.* Мета тренінгу – розвиток емоційної чутливості до психоемоційного стану власної особистості та стану інших людей; розвиток емпатійних ставлень до різних об'єктів сприймання (аутоемпатійні, квазіемпатійні, фітоемпатійні ставлення); розвиток рефлексивних та децентраційних механізмів та здатності до самоаналізу. Тривалість тренінгу – 32 години (16 занять по 120 хвилин). Загальна кількість учасників – 74 особи. Кількість тренінгових груп – 3.

Соціально-психологічний тренінг розвитку емпатії старшокласників, які займаються літературною творчістю базується на таких основних принципах: принцип рівності, конфіденційності, актуалізація життєвого досвіду, активність учасників, принцип наступності (послідовності), принцип відповідальності.

*Принцип рівності* визначає рівноправні ролі учасників; допомагає створити більш довірливий психологічний клімат у тренінговій групі. *Принцип конфіденційності* передбачає нерозголошуваність особистої інформації, яка була озвучена під час тренінг-курсу. Під час соціально-психологічного тренінгу

нові знання про емпатію (її рівні та форми), психологічні основи розвитку літературних здібностей, соціальні та особистісні умови розвитку літературної обдарованості тощо ми базуємо на власному життєвому досвіді, що й забезпечує *принцип актуалізації життєвого досвіду*. *Принцип активності* учасників забезпечується самими процесом перебігу тренінгового заняття, частими змінами видів робіт (робота у мікрогрупах, сюжетно-рольові ігри, обговорення та дискусії тощо). *Принцип наступності або послідовності* дозволяє пов'язати наступну вправу з попередньою, таким чином забезпечуючи послідовне виконання мети тренінгового заняття. *Принцип відповідальності* розвиває здатність у студентської молоді приймати самостійні і відповідальні рішення.

В основі соціально-психологічного тренінгу лежать наступні методи розвитку емпатійності старшокласників:

1. Аналіз власних емпатійних ставлень та емпатійних ставлень інших (за класифікацією Л.П. Журавльової) [102] на прикладах з літератури, художніх фільмів, відеозаписів, особистих наративів учасників тренінгу.
2. Аналіз учасниками динаміки емпатійного процесу на прикладах власних емпатогенних (аутоемпатійних) ситуацій.
3. Моделювання способів вирішення проблемних ситуацій засобами емпатійності через призму описової моделі.

Окрім вище названих методів, з метою реалізації поставленої мети та завдань соціально-психологічного тренінгу та програми в цілому використовувались методи: групової дискусії, мозкового штурму, міні-лекції, інформаційні повідомлення, відеофільми, ситуаційно-рольові ігри, психомалюнок, психогімнастики (рухавки), вправи (вправи-привітання та активізації роботи групи, вправи на вироблення навичок рефлексії, вправи-релаксації, вправи на виявлення очікувань учасників групи, вправи на запуск групової динаміки та згуртування групи, вправи аналізу проблемних ситуацій тощо).

Для розробки тренінгових занять використовувалися методичні розробки з проблем психологічного тренінгу та розвитку емпатії в літературно творчих старшокласників [66; 102; 162; 174; 283].

### ***Структура та зміст тренінгу***

#### **МОДУЛЬ 1. «БАЧИТИ»**

***Заняття 1.*** *Тема:* «Емпатія – значить Бачити». *Мета* – знайомство учасників тренінгу, формування цілей занять у групі, знайомство з поняттям емпатії та її роллю у літературній творчості письменників

***Заняття 2.*** *Тема:* «Емпатія – значить Бачити». *Мета* – забезпечення емоційного розвитку учасників тренінгу, розвиток спостережливості за світом Природи, уміння сприймати та диференціювати свої емоції та емоції інших учасників, опосередкований розвиток здатності до співпереживання та співчуття, розвиток здатності до самоаналізу (заняття проводиться в природних умовах, на свіжому повітрі).

***Заняття 3.*** *Тема:* «Емпатія – значить Бачити». *Мета* – забезпечення емоційного розвитку учасників тренінгу, розвиток спостережливості та емоційної чутливості до психоемоційного стану Іншого, розвиток емпатійних ставлень до об'єктів сприймання (аутоемпатійного, квазіемпатійного, фітоемпатійного), розвиток здатності до самоаналізу.

***Заняття 4.*** *Тема:* «Емпатія – значить Бачити». *Мета* – розвиток уміння виділяти емпатогенну ситуацію, уміння розпізнавати емоції власної особистості та інших людей.

#### **МОДУЛЬ 2. «РОЗУМІТИ».**

***Заняття 5.*** *Тема:* «Емпатія – значить Розуміти». *Мета* – розвиток рефлексивних механізмів розуміння свого емоційного стану та емоційного стану інших людей, розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації.

***Заняття 6.*** *Тема:* «Емпатія – значить Розуміти». *Мета* – розвиток рефлексії, усвідомлення свого Я та Я Іншого, розвиток здатності розпізнавати та розуміти свій емоційний стан та емоційний стан інших людей, емоційна

децентрація, розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, розвиток креативного та критичного мислення.

**Заняття 7.** *Тема:* «Емпатія – значить Розуміти». *Мета* – знайомство з поняттям «літературні здібності», роль емпатії в структурі розвитку літературних здібностей, розвиток рефлексивних механізмів спрямованих на самопізнання та пізнання інших людей.

**Заняття 8.** *Тема:* «Емпатія – значить Розуміти». *Мета* – розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, роль емпатії в структурі розвитку літературних здібностей, розвиток рефлексивних механізмів спрямованих на самопізнання та пізнання інших людей, розвиток когнітивної децентрації, розвиток критичного мислення.

### МОДУЛЬ 3. «ВІДЧУВАТИ».

**Заняття 9.** *Тема:* «Емпатія – значить Відчувати». *Мета* – розвиток емоційної сфери особистості, емпатійності, здатності емоційно сприймати Світ, знайомство з різними формами емпатування та рівнями розвитку емпатії.

**Заняття 10.** *Тема:* «Емпатія – значить Відчувати». *Мета* – розширення поінформованості учасників із проблеми розвитку емпатії, розвиток емпатійності, формування навички активного, емпатійного слухання, здібностей до вчування в психоемоційний стан іншої людини.

**Заняття 11.** *Тема:* «Емпатія – значить Відчувати». *Мета* – розширення поінформованості учасників із проблеми побудови емпатійних стосунків, розвиток вміння встановлювати емпатійний контакт з іншою людиною, розвиток здібностей до вчування в психоемоційний стан іншої людини.

**Заняття 12.** *Тема:* «Емпатія – значить Відчувати». *Мета* – розвиток уміння опосередковано вивільняти емоції, через перенесення внутрішніх станів у зовнішнє вираження (художнє та вербальне), розвиток вміння рефлексувати свої особистісні якості та вміння та виражати ціннісне ставлення до досягнень інших учасників, розвиток творчого мислення.

#### МОДУЛЬ 4. «ПИСАТИ».

**Заняття 13.** *Тема:* «Емпатія – значить Діяти. Особливості життєвого шляху письменників». *Мета* – опис та усвідомлення власного шляху у літературній діяльності, аналіз біографій відомих письменників, розвиток вміння рефлексувати свої літературні досягнення та виражати ціннісне ставлення до досягнень інших учасників.

**Заняття 14.** *Тема:* «Емпатія – значить Діяти. Досягнення успіху в літературній творчості». *Мета* – ознайомлення з поняттям «індивідуального стилю (почерку)»; аналіз та пошук індивідуального та особистісно орієнтованого шляху розвитку власних літературних здібностей.

**Заняття 15.** *Тема:* «Емпатія – значить Діяти. Емпатія, як чинник розвитку літературних здібностей». *Мета* – аналіз динаміки розвитку власної емпатійності впродовж тренінгових занять, психологічна підтримка у розвитку літературних здібностей старшокласників, визначення шляхів подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

**Заняття 16.** *Заняття-зустріч з молодими письменниками Житомирицини. Декламування власних поетичних творів старшокласниками.* *Мета* – розвиток ціннісного ставлення учнів до літературної діяльності, усвідомлення розвитку власної особистості у літературі, сприяти реалізації творчого літературного потенціалу учнів.

Змістове наповнення соціально-психологічного тренінгу розвитку емпатії старшокласників, які займаються літературною творчістю представлений у додатку В1.

*Індивідуальні консультації.* *Мета* – надання ціннісно-мотиваційної підтримки в розвитку літературних здібностей старшокласників; пошук індивідуального та особистісно орієнтованого шляху розвитку їх літературних здібностей; пошук шляхів подолання та виходу з «літературної» ціннісної кризи; пошук ресурсів розвитку як літературно обдарованої особистості.

Індивідуальні консультації надавалися за потребою та особистим запитом учасника розвивальної програми.

*Ведення щоденника спостережень.* Мета – розвиток спостережливості та емоційної чутливості до психоемоційного стану Іншого, розвиток емпатійного ставлення до різних об’єктів сприймання (аутоемпатійне, квазіемпатійне, фітоемпатійне), розвиток здатності до самоаналізу.

Введення щоденників спостережень передбачало як виконання завдань спостереження вдома, що було зумовлено необхідністю забезпечити безперервність розвитку емпатійності, показати зв’язок тренінгових занять в аудиторії з реальним життям, запустити механізми самоаналізу, рефлексії та внутрішньої особистісної роботи кожного учасника спрямовані на розвиток літературних здібностей старшокласників.

Щоденник спостережень, або як ми назвали «Щоденник вражень», має такі частини (див. додаток В2):

- мотиваційне звернення до старшокласників;
- інструкція по веденню щоденника, з детальними вказівками стосовно ведення спостереження щодо її об’єктів;
- рефлексивний аналіз емпатійних процесів та відображення їх у літературній творчості старшокласників.

Щоденник спостережень ґрунтується на рефлексії компонентів літературних здібностей; розширенню чуттєвого, інтелектуального та морально-етичного досвіду; аналізі свого емпатійного досвіду, шляхом самоспостереженням за своїми емоціями, переживаннями, почуттями та як вони змінюються у відповідності до: життєвих ситуацій, в яких перебуває старшокласник; до соціального оточення та референтних осіб, а також шляхом спостереження за довколишнім середовищем (природою, людьми, архітектурою будинків, механікою, предметами побуту тощо). Також на кожній сторінці розміщені мотиваційні цитати відомих особистостей, які стимулюють до занять літературною діяльністю.

У підсумку варто вказати на те, що програма розвитку літературних здібностей шляхом актуалізації емпатійності старшокласників побудована таким чином, що з’являються можливості для розвитку усіх компонентів літературних



здібностей, а саме: афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного, що відображають загальну картину розвитку літературно творчої особистості школяра.

### **3.2. Результати апробації програми розвитку літературних здібностей старшокласників через актуалізацію та розвиток їх емпатійності**

Апробація програми відбувалася впродовж 2019 – 2020 навчального року на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета, комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради та закладів загальної середньої освіти Гришківцевої селищної ради (Гришківська гімназія, Никонівський ЗЗСО, Половецький ЗЗСО, Рейський ЗЗСО, Старосолотвинський ЗЗСО, Озадівський ЗЗСО, Бистрицький ЗЗСО, Романівський ЗЗСО, Дмитрівський ЗЗСО). Для участі у формувальному експерименті були відібрані старшокласники (218 осіб, яких було розподілено на три групи: дві – експериментальні та 1 – контрольна). Експериментальна та контрольна група формувалася з врахуванням демографічних особливостей (сільська місцевість / місто). За таких умов нами було сформовано дві експериментальні групи – 70 і 74 особи (відповідно, старшокласники сільські та міські) та контрольна група – 74 особи, які включали старшокласників із сільської та міської місцевості. Дослідницькі групи формувались на основі добровільної участі досліджуваних та були однорідними за віковими та статевими показниками.

Показники компонентів літературних здібностей досліджуваних експериментальних та контрольної груп до впровадження програми розвитку не мали достовірних відмінностей (за t-критерієм Стьюдента). Після здійснення формувального впливу були встановлені особливості показників компонентів літературних здібностей у ранньому юнацькому віці в контрольній та експериментальній групах. Аналіз особливостей змін впродовж формувального впливу в експериментальних групах здійснювався у

відповідності до демографічних особливостей вибірки (сільська місцевість / місто).

Аналізуючи особливості змін розвитку емпатії в експериментальних та контрольній групах можемо констатувати наступне (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Показники динаміки інтегральної емпатії та її форм впродовж та після формувального впливу ( $\bar{x}$ )**

Показники	Форми емпатії							ІнЕ
	А	Ін	Сп	Спв	ВС	РС «+»	РС «-»	
Експериментальна група								
Місто								
ДЕ	7,02	9,29	3,96	8,15	11,21	35,78	23,96	44,40
ПЕ	3,02	5,30	4,54	7,19	18,62	33,86	27,01	50,37
t-критерій	-4,02***	-3,75***	0,57	-0,80	3,60***	-0,68	1,44	5,83***
КЕ	2,20	5,76	3,40	5,82	19,79	35,47	28,63	51,72
t-критерій	-1,02	0,57	-1,41	-1,70	1,45	1,99*	2,00*	1,67
Село								
ДЕ	7,17	7,90	5,01	5,73	13,83	38,88	21,22	44,75
ПЕ	3,40	7,35	5,19	5,01	10,59	41,23	26,82	49,86
t-критерій	-4,12***	-0,38	0,14	-0,84	-2,39*	1,60	3,10**	3,98***
КЕ	2,07	6,66	4,14	3,69	11,68	43,04	28,76	51,42
t-критерій	-1,65	-0,86	-1,30	-1,64	1,35	2,24*	2,41*	1,93
Контрольна група								
ДЕ	6,56	8,07	4,65	6,94	12,58	37,33	22,60	44,60
ПЕ	5,51	6,81	5,01	8,22	13,97	36,90	21,20	44,79
t-критерій	-1,31	-1,54	0,82	1,59	1,73	-0,54	-1,74	0,24
КЕ	6,52	6,03	6,15	9,59	15,38	35,46	19,98	43,56
t-критерій	1,25	-0,97	1,41	1,70	1,75	-1,78	-1,51	-1,53

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння

не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія;

3. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після формувального експерименту, КЕ – контрольний експеримент.

У 72,3% досліджуваних експериментальної групи після формувального експерименту відбулось статистично значуще зростання рівня розвитку інтегральної емпатії ( $p \leq 0,001$ ), а у 22,2% рівень емпатійності зріс до високого ( $p \leq 0,01$ ). Статистично значущі зміни в експериментальних групах відбулися й відповідно до форм прояву емпатії. Юнаки та юнки, які проживають у міській місцевості мають стрімкішу динаміку розвитку емпатії (рівнів та форм), на відміну від сільського юнацтва. Виявлено статистично значущі відмінності між показниками форм емпатії в міських літературно творчих школярів до та після впровадження програми розвитку: виражене зростання «Внутрішнього сприяння» ( $t = 3,60$ ;  $p \leq 0,001$ ) та зменшення «Індиферентності» ( $t = -3,75$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «Антиемпатії» ( $t = -4,02$ ;  $p \leq 0,001$ ).

В літературно творчих старшокласників із сільської місцевості до та після впровадження програми розвитку відбулися статистично значущі позитивні зміни в показниках форм емпатії «Альтруїзм» ( $t = 3,10$ ;  $p \leq 0,01$ ) та статистично значущі негативні зміни в показниках «Внутрішнього сприяння» ( $t = -2,39$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «Антиемпатія» ( $t = -4,12$ ;  $p \leq 0,001$ ). У контрольній групі інтегральне значення емпатії та її форми не зазнали значущих змін.

Повторне дослідження інтегральної емпатії та її форм через чотири місяці після формувального впливу (контрольний експеримент) виявило незначні зміни у їх показниках. Водночас, прослідковується статистично достовірна позитивна динаміка показників таких форм емпатії як «Альтруїзм» та «Реальне сприяння не на шкоду собі» ( $p \leq 0,05$ ), як у літературно творчих старшокласників із сільської місцевості, так і у старшокласників із міста. Відповідно, дещо знизилися показники «Антиемпатії», «Співчуття» та «Співпереживання», однак ці зміни не є статистично значущими. Такі результати можна пояснити

«залишковою дією» експериментального ефекту впроваджені нами розвивальної програми. Що стосується контрольної групи, то тут статистично значущих змін не зафіксовано.

Наступним етапом дослідження є аналіз відмінностей у рівні розвитку емпатії відповідно до їх демографічних особливостей впродовж формувального впливу та вияв цих же особливостей на рівні емпатійних кореляційних взаємозв'язків розвитку літературних здібностей.

Аналіз показників інтегральної емпатії та її форм впродовж формувального впливу дозволив виявити певні особливості у старшокласників з різним типологічним рівнем розвитку літературних здібностей відповідно до їх демографічних особливостей (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Показники динаміки інтегральної емпатії та її форм впродовж  
формуального впливу ( $\bar{x}$ )**

Показники		Форми емпатії						ІнЕ	
		А	Ін	Сп	Спв	Вс	РС «+»		РС «-»
Експериментальна група									
	Респонденти	Місто							
ДЕ	Сх (n=46)	7,79	10,97	4,02	8,66	10,70	35,33	21,99	42,13
ПЕ		3,16	7,20	4,60	8,06	19,37	32,13	25,47	48,21
ДЕ	Оз/О (n=20)	5,98	6,64	3,97	6,63	9,98	35,96	29,97	48,70
ПЕ		3,31	1,98	4,63	5,30	15,96	36,63	31,30	54,10
ДЕ	Т (n=4)	3,30	3,30	3,30	9,95	23,30	36,65	16,65	49,00
ПЕ		,00	,00	3,30	6,60	23,30	39,95	23,30	56,50
ДЕ	Р (n=70)	7,02	9,29	3,96	8,15	11,21	35,78	23,96	44,40
ПЕ		3,02	5,30	4,54	7,19	18,62	33,86	27,01	50,37
t-критерій		-4,02***	-3,75***	0,57	-0,80	3,60***	-0,68	1,44	5,83***
Село									
ДЕ	Сх (n=50)	7,69	7,44	5,30	4,50	15,70	40,23	18,90	44,28
ПЕ		3,97	6,90	4,24	5,03	11,96	43,44	23,97	49,68
ДЕ	Оз/О (n=20)	5,30	9,30	4,63	8,64	7,96	39,29	24,62	46,00
ПЕ		1,33	6,63	7,97	5,98	8,63	39,30	29,97	51,00

Продовження таблиці 3.2

ДЕ	Т (n=4)	9,95	6,65	3,30	6,60	19,95	19,95	33,30	44,50
ПЕ		6,65	16,65	3,30	,00	3,30	23,30	46,65	46,50
ДЕ	Р (n=74)	7,17	7,90	5,01	5,73	13,83	38,88	21,22	44,75
ПЕ		3,40	7,35	5,19	5,01	10,59	41,23	26,82	49,86
t-критерій		-4,12***	-0,38	0,14	-0,84	-2,39*	1,60	3,10**	3,98***

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після експерименту;

3. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант», Р – разом;

4. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння (намір), РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, Іне – інтегральна емпатія.

Результати дослідження показників інтегральної емпатії та її форм впродовж формувального впливу вказують на позитивну динаміку їх розвитку у межах кожного типологічного рівня розвитку літературних здібностей («схильні», «обдаровані», «талановиті»).

Достовірні значущі відмінності було виявлено між показниками розвитку емпатії в залежності від місця проживання. Достовірні значущі зміни прослідковуємо у показниках «Інтегральної емпатії» ( $t=5,83$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Внутрішнього сприяння» ( $t=3,60$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Антиемпатії» ( $t=-4,02$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «Індиферентності» ( $t=-3,75$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в групі досліджуваних «місто» та у показниках «Інтегральної емпатії» ( $t=3,98$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Реального сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ( $t=3,10$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Внутрішнього сприяння» ( $t=-2,39$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «Антиемпатії» ( $t=-4,12$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в групі досліджуваних «сільська місцевість».

Отже, розвивальні впливи зумовлюють достовірні зміни різних емпатійних форм в міських та сільських творчих старшокласників.

Також варто прослідкувати зміни у показниках емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії впродовж формувального впливу (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Динаміка емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії впродовж та після формувального впливу ( $\bar{x}$ )**

Показники	Об'єкти емпатії					
	Батьки	Тварини	Літні люди	Діти	Герої художніх творів	Незнайомі або малознайомі люди
Експериментальна група						
Місто						
ДЕ	10,55	7,61	6,79	9,58	8,82	9,79
ПЕ	10,32	8,52	7,26	10,35	10,58	10,29
t-критерій	-0,85	3,79***	1,67	3,77***	4,73***	1,67
КЕ	10,47	9,12	7,62	11,03	11,25	10,85
t-критерій	0,45	1,79	1,07	2,01*	1,99*	1,67
Село						
ДЕ	10,45	8,45	7,13	8,94	8,56	8,83
ПЕ	10,54	8,78	7,91	9,78	9,91	8,78
t-критерій	0,22	1,09	2,31 <sup>1*</sup>	2,31*	3,99***	-0,12
КЕ	10,63	9,26	8,35	10,45	10,61	8,6
t-критерій	0,27	1,45	1,31	2,00*	2,04*	-0,52
Контрольна група						
ДЕ	10,45	7,94	6,95	9,27	8,62	9,33
ПЕ	10,27	7,97	7,19	9,35	8,85	9,37
t-критерій	-0,80	0,12	0,72	0,23	0,7	0,12
КЕ	10,39	8,21	6,98	9,24	9,13	9,44
t-критерій	0,35	0,72	-0,64	-0,33	0,84	0,22

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після формувального експерименту, КЕ – контрольний експеримент.

Дослідження показало наявність статистично значущих відмінностей у експериментальних групах. У літературно творчих школярів, які проживають у місті, прослідковується стрімка позитивна динаміка рівнів емпатійного реагування щодо таких її об'єктів емпатії як: «тварини» ( $t = 3,79$ ;  $p \leq 0,001$ ), «діти» ( $t = 3,77$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «герої художніх творів» ( $t = 4,73$ ;  $p \leq 0,001$ ). У школярів із сільської місцевості показники емпатійного реагування також мають тенденцію до збільшення, однак їх зростання не є таким швидким: «літні люди» ( $t = 2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), «діти» ( $t = 2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), «герої художніх творів» ( $t = 3,99$ ;  $p \leq 0,001$ ). Як бачимо з результатів, в обох групах розвивальна програма мала активізуючий ефект щодо такого її об'єкту емпатії як «герої художніх творів», що не є випадковим. Розвиток літературних здібностей передбачає активізацію всіх її компонентів, відповідно естетичне сприйняття творів художнього мистецтва (художня література, музика, образотворче мистецтво тощо) та її «героїв» виступають для школяра такою ж емпатогеною ситуацією, яка, окрім того, активізує їх до художньої творчості. Що стосується контрольної групи, то показники емпатійного реагування учнів щодо різних об'єктів емпатії не зазнали значущих змін.

Через чотири місяці після формувального впливу було проведене повторне дослідження (контрольний експеримент), яке виявило незначних змін у показниках емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії.

Статистично значущих позитивних змін ( $p \leq 0,05$ ) в обох експериментальних групах зазнали показники емпатійного реагування до таких об'єктів як «діти» та «герої художніх творів», що є свідченням ефективного впливу розвивальної програми. У контрольній групі через чотири місяці після повторного зрізу, статистично значущих змін у показниках емпатійного реагування по відношенню до її об'єктів не відбулося.

Аналіз показників прояву емпатійного реагування до різних об'єктів емпатії впродовж формувального впливу дозволив виявити деякі особливості у старшокласників з різними типологічними рівнями розвитку літературних здібностей (табл. 3.4).

Результати дослідження показників прояву емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії впродовж формувального впливу вказують на позитивну динаміку їх розвитку у межах кожної із груп з різним типом (рівнем) розвитку літературних здібностей («схильні», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант»).

Таблиця 3.4

**Емпатійне реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії  
впродовж формувального впливу ( $\bar{x}$ )**

Тип (рівень) розвитку літературних здібностей		Об'єкти емпатії					
		Батьки	Тварини	Літні люди	Діти	Герої художніх творів	Незнайомі або малознайомі люди
Експериментальна група							
Місто							
ДЕ	Сх (n=46)	10,39	7,52	6,30	9,47	8,91	9,52
ПЕ		10,13	8,30	7,00	10,00	10,04	10,00
ДЕ	Оз/О (n=20)	10,50	8,00	7,60	9,30	8,00	10,30
ПЕ		10,30	8,70	7,70	10,50	11,20	11,00
ДЕ	Т (n=4)	12,50	6,50	8,50	10,50	11,50	11,00
ПЕ		12,50	9,50	8,00	11,50	12,50	10,50
ДЕ	Р (n=70)	10,55	7,61	6,79	9,58	8,82	9,79
ПЕ		10,32	8,52	7,26	10,35	10,58	10,29
t-критерій		-0,85	3,79***	1,67	3,77***	4,73***	1,67
Село							
ДЕ	Сх (n=50)	10,48	8,40	6,56	8,92	8,28	8,20
ПЕ		10,44	8,72	7,60	9,52	9,48	8,72
ДЕ	Оз/О (n=20)	11,30	8,60	8,20	9,20	9,30	9,30



Продовження таблиці 3.4

ПЕ		11,20	9,00	8,30	10,50	10,90	8,70
ДЕ	Т (n=4)	6,00	8,50	9,00	8,00	8,50	14,50
ПЕ		8,50	8,50	10,00	9,50	10,50	10,00
ДЕ	Р (n=74)	10,45	8,45	7,13	8,94	8,56	8,83
ПЕ		10,54	8,78	7,91	9,78	9,91	8,78
t-критерій		0,22	1,09	2,31*	2,31*	3,99***	-0,12

Примітки: 1.\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після експерименту;

3. Сх – «схильність», Оз / Об – «ознаки обдарованості / обдарованість», Т – «талант», Р – разом.

Результати дослідження показників прояву емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії впродовж формувального впливу вказують на позитивну динаміку їх розвитку у межах кожної із груп з різним типом (рівнем) розвитку літературних здібностей («схильні», «ознаки обдарованості / обдарованість», «талант»).

Достовірні значущі відмінності було виявлено з врахування місця проживання школярів. Достовірні значущі зміни прослідковуємо у показниках емпатійного реагування до таких її об'єктів емпатії як: «тварини» ( $t = 3,79$ ;  $p \leq 0,001$ ), «діти» ( $t = 3,77$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «герої художніх творів» ( $t = 4,73$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в учнів, які проживають у місті та «літні люди» ( $t = 2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), «діти» ( $t = 2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), «герої художніх творів» ( $t = 3,99$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в учнів, які проживають у сільській місцевості.

Отже, розвивальні впливи зумовлюють достовірні зміни емпатійного реагування до різних об'єктів емпатії в міських та сільських творчих старшокласників. Об'єднує їх те, що статистично значущі позитивні зміни в обох групах відбулися стосовно таких емпатійних об'єктів, як «герої художніх творів» та «діти».

Наступним критерієм успішності впровадження розвивальної програми є позитивні зміни у рівні самоактуалізації старшокласників (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Особливості самоактуалізації старшокласників до та після  
формуального експерименту (у Т-балах)**

Показники		Шкали										
		Орієнтація у часі	Цінності	Погляд на природу людини	Потреба у пізнанні	Креативність	Автономність	Спонтанність	Саморозуміння	Аутосимпатія	Контактність	Гнучкість у спілкуванні
Експериментальна група												
		Місто										
ДЕ	$\bar{x}$	59,71	62,44	49,42	51,71	62,24	45,10	41,67	38,85	39,96	51,42	52,57
ПЕ	$\bar{x}$	63,71	67,3	55,14	60,57	69,87	47,57	55,96	52,57	45,49	52,76	52,37
t-критерій		3,63***	3,35**	3,26**	5,12***	5,96***	2,50*	6,74***	7,65***	3,44***	1,03	-0,27
КЕ	$\bar{x}$	65,88	69,1	56,79	63,39	72,75	48,23	59,07	55,68	47,4	52,87	52,27
t-критерій		1,63	1,35	1,24	2,12*	2,20*	0,50	2,34*	2,35*	1,44	0,09	-0,07
		Село										
ДЕ	$\bar{x}$	55,13	63,21	52,97	53,78	62,49	49,15	43,08	47,56	45,19	52,70	55,13
ПЕ	$\bar{x}$	58,91	69,70	53,51	57,02	68,25	51,85	49,25	53,51	46,45	55,40	53,51
t-критерій		1,62	3,05**	0,21	1,86	3,15**	2,02*	3,30**	3,10**	0,92	1,66	-0,66
КЕ	$\bar{x}$	58,93	71,09	53,56	57,81	70,9	53,07	51,9	56,16	47,00	56,22	53,44
t-критерій		0,02	1,05	0,04	0,60	1,99*	0,92	2,00*	1,99*	0,42	0,62	-0,06
Контрольна група												
ДЕ	$\bar{x}$	57,44	62,91	51,24	52,70	61,64	46,45	41,65	43,25	42,57	51,91	53,78
ПЕ	$\bar{x}$	55,85	60,90	51,05	51,89	62,30	45,19	39,06	45,05	41,43	50,71	50,81
t-критерій		-1,27	-1,51	-0,15	-0,82	0,31	-1,00	-1,95	1,35	-0,86	-0,90	-1,64
КЕ	$\bar{x}$	55,53	60,35	51,00	51,74	62,31	44,01	37,54	46,02	41,09	50,01	49,43
t-критерій		-0,24	-0,41	-0,04	-0,12	-0,43	-0,89	-1,14	0,73	-0,26	-0,53	-1,04

Примітки: 1. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після формувального експерименту, КЕ – контрольний експеримент.

Так, статистично значущі позитивні зміни відбулися у групі літературно творчих старшокласників (місто, село) у відповідності до таких шкал: «Цінності» (відповідно,  $t = 3,35$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $t = 3,05$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Креативність» (відповідно,  $t = 5,96$ ,  $p \leq 0,001$ ;  $t = 3,15$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Автономність» (відповідно,  $t = 2,50$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $t = 2,02$ ,  $p \leq 0,05$ ), «Спонтанність» (відповідно,  $t = 6,74$ ,  $p \leq 0,001$ ;  $t = 3,30$ ,  $p \leq 0,01$ ), «Саморозуміння» (відповідно,  $t = 7,65$ ,  $p \leq 0,001$ ;  $t = 3,10$ ,  $p \leq 0,01$ ). У експериментальній групі (місто) окрім того статистично значущі позитивні зміни відбулися за шкалами: «Орієнтація у часі» ( $t = 3,63$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Погляд на природу людини» ( $t = 3,26$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Потреба у пізнанні» ( $t = 5,12$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «Аутосимпатія» ( $t = 3,44$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Як бачимо з результатів порівняльного аналізу, більших змін рівень самоактуалізації особистості зазнав у групі літературно творчих старшокласників, які проживають у місті. У контрольній групі статистично значущих змін за шкалами самоактуалізації виявлено не було.

Аналіз рівня самоактуалізації старшокласників через чотири місяці після формувального впливу (контрольний експеримент) показав незначні зміни у відповідності до її шкал. Статистично значущі зміни ( $p \leq 0,05$ ) відбулися в обох експериментальних групах (місто, село) у відповідності до шкал: «Потреба у пізнанні», «Креативність», «Спонтанність» та «Саморозуміння».

Наступним кроком у дослідженні результатів впровадження розвивальної програми стало вивчення динаміки ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей старшокласників до та після експерименту (табл. 3.6).

Після формувального впливу як в літературно творчих старшокласників із сільської місцевості, так і старшокласників із міста відбулися зміни і на рівні ціннісно-світоглядного компоненту. Фіксуємо статистично значуще зростання показників термінальних цінностей: «Краса природи і мистецтва» ( $t = 3,57$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Кохання» ( $t = 2,20$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Пізнання» ( $t = 3,13$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Розвиток»

( $t = 4,15$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Творчість» ( $t = 2,94$ ;  $p \leq 0,01$ ) – в експериментальній групі (місто) та «Пізнання» ( $t = 3,63$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Свобода» ( $t = 2,12$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Творчість» ( $t = 4,62$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в експериментальній групі (сільська місцевість).

Таблиця 3.6

**Динаміка ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей старшокласників до та після формувального експерименту (у балах)**

Показники		Термінальні цінності						Інструментальні цінності					
		Краса природи і мистецтва	Кохання	Пізнання	Розвиток	Свобода	Творчість	Високі вимоги	Незалежність	Сильна воля	Широта поглядів	Ефективність	Чутливість
Експериментальна група													
Місто													
ДЕ	$\bar{x}$	5,65	12,74	8,91	10,20	11,22	9,51	7,65	11,54	11,11	11,08	8,62	7,45
ПЕ	$\bar{x}$	7,77	13,60	10,94	13,20	11,57	11,22	8,17	12,14	10,65	14,02	8,71	9,17
t-критерій		3,57***	2,20*	3,13**	4,15***	1,03	2,94**	1,09	2,33*	-0,72	4,03***	0,26	3,50***
КЕ	$\bar{x}$	8,40	13,73	11,10	13,96	11,60	11,90	8,22	11,95	10,98	14,76	8,99	9,73
t-критерій		1,73	0,36	0,70	2,06*	0,08	1,86	0,15	-0,52	0,92	2,02*	0,77	1,54
Село													
ДЕ	$\bar{x}$	6,45	10,83	7,48	10,29	9,59	7,37	6,59	12,32	10,62	7,70	7,64	8,67
ПЕ	$\bar{x}$	6,86	10,35	10,45	10,37	11,29	10,64	7,67	12,00	9,56	8,24	9,37	11,05
t-критерій		0,80	-0,60	3,63***	0,12	2,12*	4,62***	1,03	-0,36	-1,35	1,02	2,46*	3,51***
КЕ	$\bar{x}$	6,96	10,33	11,30	11,00	11,48	11,23	8,05	11,79	10,19	8,72	9,94	11,32
t-критерій		0,28	-0,04	2,33*	1,72	0,52	1,62	1,04	-0,56	1,73	1,32	1,56	0,73
Контрольна група													
ДЕ	$\bar{x}$	6,35	11,58	8,21	10,81	10,32	8,48	7,24	11,51	10,29	9,43	8,16	8,24
ПЕ	$\bar{x}$	6,24	11,05	9,16	11,27	10,17	8,14	7,16	10,56	10,54	9,62	8,27	8,41
t-критерій		-0,19	-1,45	2,1*	1,36	-0,4	-0,94	-0,16	-1,56	0,6	0,51	0,24	0,46
КЕ	$\bar{x}$	6,46	10,70	9,68	11,73	10,05	8,19	7,44	10,08	11,22	9,81	8,71	8,39
t-критерій		0,59	-0,95	1,43	1,26	-0,34	0,14	0,76	-1,32	1,86	0,51	1,21	-0,06

Примітки: 1. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після формувального експерименту, КЕ – контрольний експеримент.

Показники інструментальних цінностей після формувального впливу також зазнали змін: «Незалежність» ( $t = 2,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Широта поглядів

( $t = 4,03$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Чутливість» ( $t = 3,50$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в експериментальній групі (місто) та «Ефективність» ( $t = 2,46$ ;  $p \leq 0,05$ ) і «Чутливість» ( $t = 3,51$ ;  $p \leq 0,001$ ) – в експериментальній групі (сільська місцевість).

У контрольній групі прослідковують незначні зміни в показниках термінальних та інструментальних цінностей. Статистично значущими відбулися зміни за цінністю «Пізнання» ( $t = 2,10$ ;  $p \leq 0,05$ ). Пояснення таких змін знаходимо в часових характеристиках, в яких здійснювався другий вимір – кінець навчального року, період активного написання підсумкових контрольних робіт, здача проектів тощо. Тому, цінність «пізнання» для учня старших класів стає ще більш значущою.

Повторне дослідження ціннісно-світоглядного компоненту літературних здібностей старшокласників через чотири місяці після формуального впливу (контрольний експеримент) виявило незначні зміни у їх показниках.

Статистично значущим є зростання показників цінностей «Розвиток» ( $t = 2,06$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Широта поглядів» ( $t = 2,02$ ;  $p \leq 0,05$ ) – в експериментальній групі (місто) та «Пізнання» ( $t = 2,33$ ;  $p \leq 0,05$ ) – в експериментальній групі (сільська місцевість). У контрольній групі статистично значущих змін у показниках виявлено не було.

Наступним кроком у дослідженні результатів впровадження розвивальної програми було з'ясування особливостей змін ціннісно-світоглядного, мовленнєво-конативного та когнітивного компонентів літературних здібностей старшокласників (табл. 3.7).

Вивчення ціннісно-світоглядного компоненту впродовж формуального впливу показало статистично значущі зміни в обох експериментальних групах: більш суттєвіше зростання рівня мотивації до літературної творчості в експериментальній групі (місто) –  $t = 3,58$ , де  $p \leq 0,001$  та дещо менше збільшення цього показника в експериментальній групі (сільська місцевість) –  $t = 2,26$ , де  $p \leq 0,05$ .

Таблиця 3.7.

**Динаміка ціннісно-світоглядного, мовленнєво-конативного та когнітивного компонентів літературних здібностей старшокласників до та після експерименту (у балах)**

Показники		Ціннісно-світоглядний	Мовленнєво-конативний				Когнітивний
		Рівень мотивації	Легкість	Гнучкість	Оригінальність	Точність	Рівень розвитку розумових здібностей
<b>Експериментальна група</b>							
<b>Місто</b>							
ДЕ	$\bar{x}$	49,66	1,91	1,89	1,86	1,51	24,23
ПЕ	$\bar{x}$	51,83	2,02	1,98	1,94	1,68	26,00
t-критерій		3,58***	5,36***	3,41**	4,06***	2,64**	3,02**
КЕ	$\bar{x}$	53,30	2,04	2,02	1,98	1,73	26,58
t-критерій		1,48	1,63	1,44	1,86	1,23	0,98
<b>Село</b>							
ДЕ	$\bar{x}$	51,43	1,90	1,91	1,75	1,64	22,86
ПЕ	$\bar{x}$	53,68	1,97	1,99	1,83	1,83	24,46
t-критерій		2,26*	2,64**	3,24**	2,66**	2,02*	5,17***
КЕ	$\bar{x}$	53,96	2,00	2,03	1,85	1,87	25,19
t-критерій		0,28	1,04	1,54	0,89	0,72	1,25
<b>Контрольна група</b>							
ДЕ	$\bar{x}$	49,65	1,87	1,91	1,81	1,57	23,70
ПЕ	$\bar{x}$	50,37	1,90	1,90	1,78	1,70	24,00
t-критерій		0,69	1,05	-0,56	-1,07	1,71	0,76
КЕ	$\bar{x}$	49,93	1,91	1,91	1,80	1,73	24,28
t-критерій		-0,44	0,55	0,45	0,78	0,46	0,47

Примітки: 1. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ ;

2. ДЕ – до експерименту, ПЕ – після формувального експерименту, КЕ – контрольний експеримент.

Дослідження динаміки мовленнєво-конативного компоненту літературних здібностей показало: наявність значущого зростання за її показниками в експериментальній групі (місто) – «Легкість» ( $t = 5,36$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Гнучкість» ( $t = 3,41$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Оригінальність» ( $t = 4,06$ ;  $p \leq 0,001$ ), «Точність» ( $t = 2,64$ ;  $p \leq 0,01$ ) та менш стрімкого, але статистично значущого збільшення показників в експериментальній групі (сільська місцевість) – «Легкість» ( $t = 2,64$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Гнучкість» ( $t = 3,24$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Оригінальність» ( $t = 2,66$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Точність» ( $t = 2,02$ ;  $p \leq 0,05$ ). В учасників експериментальних груп було також виявлено статистично значущі позитивні зміни у показниках розвитку когнітивного компоненту (де  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,001$ ). У контрольній групі, відносно всіх вище названих компонентів літературних здібностей, значущих змін виявлено не було.

Через чотири місяці після формувального експерименту (контрольний експеримент) показники вище названих структурних компонентів збереглися на рівні, розвинутому в результаті формувального впливу.

Підбиваючи підсумки результатів впровадження програми розвитку, спостерігається суттєве підвищення психодіагностичних показників за всіма компонентами літературних здібностей старшокласників. Окрім того, самі експерти (в ролі експертів виступають вчителі мовники та керівники літературних гуртків та студій, які працюють при тих навчальних закладах, де навчаються наші досліджувані школярі) свідчать про певні зміни, які відбулися з їхніми підопічними: збільшення рівня внутрішньої вмотивованості учнів, прагнення до жанрового експериментування, збільшення рівня продуктивності в літературній творчості. Також, як зазначають експерти, старшокласники почали не лише більше займатися літературною творчістю, але й проявляти більшу «сміливість» у їх публічному представленні: почали активніше приймати участь в різних літературних конкурсах, виставляти свою творчість на своїх сторінках, сторінках присвячених літературній творчості в соціальних мережах,

створювати свої інтернет-блоги. Зважаючи на вище вказані особливості та динаміку розвитку літературних здібностей, ми можемо стверджувати про певні зміни, які відбулися й в групах відповідно до рівнів розвитку літературних здібностей: «перехід» із групи «схильні» до групи «ознаки обдарованості / обдаровані» (28,12%). В самій групі «ознаки обдарованості / обдаровані» та «талановиті» ми відмітили ознаки особистісного зростання в літературній творчості, однак про «перехід» до вищого рівня розвитку літературних здібностей стверджувати не можемо.

Отже, статистична значущість відмінностей у результатах дослідження експериментальної групи та відсутність статистично значущих відмінностей у результатах дослідження контрольної групи дають підстави вважати розроблену розвивальну програму ефективним засобом розвитку літературних здібностей старшокласників. А повторний контрольний психодіагностичний зріз через чотири місяці (контрольний експеримент) підтвердив стійкість досягнутих результатів та засвідчив їх позитивну динаміку.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі проаналізовано психологічні особливості розвитку літературних здібностей у ранньому юнацькому віці, розроблено програму розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників через актуалізацію і розвиток їх емпатійності та подано результати її впровадження.

1. Розвивальна програма включає чотири змістові модулі, які спрямовані на розвиток інтегральної емпатії, її форм та соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятивів. Програма побудована відповідно до розробленої нами теоретичної моделі та враховує результати проведеного емпіричного дослідження.

2. Теоретичними основами до розробки комплексної програми розвитку літературних здібностей стали основні положення про особливу чуттєвість, емоційну сприйнятливість, емпатійність літературно творчих школярів; положення про творчу спрямованість особистості; принципи розширення



чуттєвого, інтелектуального та морально-етичного досвіду; підходи гуманістичної психології щодо розвитку особистості як унікальної цілісної системи, яка здатна до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації; метод ведення літературних щоденників та записників.

3. В експериментальній групі встановлено статистично значуще підвищення показників компонентів літературних здібностей, а саме: афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного. Впродовж формувального експерименту у межах кожного типологічного рівня розвитку літературних здібностей («схильні», «обдаровані», «талановиті») спостерігаємо позитивну динаміку розвитку інтегральної емпатії та її форм. У 72,3% респондентів експериментальної групи після формувального впливу відбулось статистично значуще зростання рівня розвитку інтегральної емпатії ( $p \leq 0,001$ ), в тому числі у 22,2% рівень їх емпатійності зріс до високого ( $p \leq 0,01$ ). Відбулися статистично значущі зміни в цій групі й відповідно до форм прояву емпатії: виражене зростання «Внутрішнього сприяння» та зменшення значущості «Індиферентності» та «Антиемпатії». Статистично достовірні відмінності були виявлені між показниками розвитку емпатії в залежності від місця проживання. На відміну від сільського юнацтва, міські юнаки та юнки мають стрімкішу динаміку розвитку емпатії (рівнів та форм). У контрольній групі суттєвих змін за час проведення формувального експерименту за жодним компонентом не встановлено.

4. Встановлено достовірне підвищення загального показника рівня розвитку літературних здібностей впродовж формувального експерименту (перехід від рівня розвитку «схильні» до «ознаки обдарованості» у 28,12% старшокласників та виявлено ознаки особистісного зростання в літературній творчості в групі «ознаки обдарованості / обдарованість» та «талант»). Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту (повторний контрольний психодіагностичний зріз через чотири місяці) показав стійкість досягнутих результатів у розвитку літературних здібностей та позитивну динаміку. Позитивна достовірна динаміка впродовж формувального впливу та

контрольний зріз через чотири місяці підтверджують ефективність розробленої програми.

**У третьому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [29; 66; 85; 86; 102; 120; 127; 147; 162; 174; 176; 181; 186; 195; 204; 256; 271; 272; 274; 283; 304; 319].**

**Матеріали третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [67; 72; 75; 76; 79; 81; 103].**

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження наукової проблеми вивчення психологічних особливостей розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників, що дало підстави для таких висновків:

1. Літературні здібності розглядаємо як особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку. Сенситивним для розвитку літературних здібностей визначено ранній юнацький вік, основними психологічними новоутвореннями якого є розвиток цілісного образу-Я, бажання до самопізнання й саморозвитку, усвідомлення себе як суб'єкта власної життєдіяльності, особистісне й професійне самовизначення, розвиток найвищих рівнів та форм емпатії, становлення емпатійності як особистісної якості.

Розгляд емпатії як методу пізнання, форми ставлення до Іншого, виду міжособистісної взаємодії та інтегративної якості особистості, а емоційного зараження, ідентифікації, проєкції, децентрації, рефлексії, надвчування та неадаптивної активності – як основних психологічних механізмів, які забезпечують ці емпатійні процеси, дозволяє вивчити емпатію в структурі літературних здібностей старшокласників.

2. Літературні здібності старшокласників є ієрархічним динамічним психічним утворенням, яке має типологічну трирівневу («схильні», «ознаки обдарованості / обдаровані», «талановиті») ієрархічну структуру. На кожному з рівнів функціонування літературні здібності репрезентуються чотирикомпонентною системою, яка складається з афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів. Емпатія як інтегративна властивість особистості є системоутвірним чинником розвитку літературних здібностей. До основних психологічних умов функціонування емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників відносимо системну взаємодію на кожному з їх типологічних рівнів (схильні, обдаровані,

талановиті) відповідного рівня розвитку інтегральної емпатії, її соціально-психологічних, особистісних і суб'єктних корелятів та домінуючих форм. Емпатію в структурі літературних здібностей називаємо художньо-естетичною.

3. Емпатія є необхідною умовою специфічного функціонування літературної творчості на різних етапах її розвитку. В процесі роботи над літературним твором відбувається «накопичення» та трансформація внутрішньої емпатійної енергії в творчу. У літературно творчих старшокласників домінують емпатійні переживання, які є пов'язаними з відчуттями краси Природи; філософії Світу, його моральних та духовних цінностей; навчальними шкільними ситуаціями; питаннями дружби та кохання, що віддзеркалюють систему тематичних мотивів літературної творчості школярів.

Емпірично встановлено, що соціально-психологічними чинниками розвитку літературних здібностей старшокласників є емпатійне соціальне оточення та наявність емпатійного наставника. Онтогенетична структура референтності літературно обдарованих старшокласників полягає в її розширенні та ускладненні: *дошкільний вік* – референтними особами є найближче оточення (сім'я та родичі); *молодший шкільний вік* – долучення друзів, однокласників та шкільних вчителів; *підлітковий вік* – зміна домінуючих референтних осіб (друзі та однокласники, вчитель української мови та літератури, керівник літературного гуртка, віртуальні референтні особи); *ранній юнацький вік* – збільшення показника референтності віртуальних осіб та коханої людини.

Виявлено *вікові особливості розвитку* емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Старшокласники з різними типологічними рівнями розвитку літературних здібностей достовірно відрізняються між собою за показниками інтегральної емпатії, її соціально-психологічними, особистісними і суб'єктними корелятами та відповідними домінуючими формами. Структурні елементи літературних здібностей «схильних» та «талановитих» старшокласників мають більшу кількість особистісних та соціально-психологічних емпатійних корелятів, порівняно з «обдарованими». Найбільшою

мірою представлені суб'єктні емпатійні кореляти в структурі літературних здібностей «талановитих» старшокласників.

Емпірично доведено наявність прямих взаємозв'язків між позитивною динамікою розвитку літературних здібностей, та зростанням домінування в їх структурі таких форм емпатії, як реальне сприйняття не на шкоду собі, альтруїзм та внутрішнє сприйняття та зменшенням показників антиемпатії й індіферентності.

Виявлено *демографічні особливості* розвитку емпатії в структурі літературних здібностей: показники інтегральної емпатії міських старшокласників є достовірно вищими, порівняно з відповідними показниками сільських учнів; спектр домінуючих форм емпатії в школярів із міста є більшим, а ніж у їх ровесників із сільської місцевості; існують відмінності в об'єктах, до яких вони проявляють вищі рівні емпатії: міські школярі більше емпатують батькам та дітям, а сільські – тваринам і незнайомим та малознайомим людям; в сільських, і в міських творчих учнів спостерігається велике коло особистісних емпатійних корелятів в межах афективного, когнітивного, мовленнєво-конативного та ціннісно-світоглядного компонентів літературних здібностей.

Емпірично встановлено *індивідуально-типологічні особливості* розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників. Факторна типологічна структура літературних здібностей «схильних» старшокласників містить такі компоненти: «Ціннісно-емпатійний», «Конативно-емпатійний», «Антиемпатійно-когнітивний», «Афективно-емпатійний» і «Мотиваційно-ціннісний»; «обдарованих» – «Мовленнєво-мотиваційний», «Емпатійно-афективний», «Егоцентрично-ціннісний», «Дисонансно-когнітивний»; «талановитих» – «Інтегрально-емпатійний», «Когнітивно-наміровий», «Співпереживаючо-мовленнєвий». Домінуючими чинниками розвитку літературних здібностей старшокласників є особистісні, соціально-психологічні та суб'єктні чинники. Факторна типологічна структура літературних здібностей в залежності від ролі в ній емпатії, її форм та функціонування і дії емпатійних корелятів підтвердила основні положення теоретичної авторської структурно-

динамічної моделі розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників.

4. Програма розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності розроблена з врахуванням основних положень про особливу чуттєвість, емоційну сприйнятливість, емпатійність літературно творчих старшокласників та ґрунтується на принципі розширення чуттєвого, інтелектуального та ціннісно-світоглядного досвіду з метою розвитку та становлення їх творчої особистості. Розвиток літературних здібностей пов'язаний із актуалізацією їх домінуючих чинників та умов їх розвитку; актуалізацією емпатійних психологічних механізмів: як емоційного зараження, ідентифікації, особистісної, соціальної та моральної рефлексії, емоційної і когнітивної децентрації, надвчування та неадаптивної активності.

Впродовж формувального експерименту констатовано достовірне підвищення показників інтегральної емпатії та усіх компонентів літературних здібностей. Порівняльний аналіз результатів до формувального експерименту, після нього та повторний контрольний психодіагностичний зріз через чотири місяці показав не лише стійкість досягнутих результатів у розвитку літературних здібностей старшокласників, а й їх позитивну динаміку, а тому підтвердив ефективність запропонованої розвивальної програми.

**Перспективи подальших** теоретичних та емпіричних досліджень вбачаємо у вивченні емпатійної літературної творчості школярів відповідно до соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей розвитку літературних здібностей на різних етапах онтогенезу особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Издательство «Наука», 1981. С. 19-44.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Августин: Pro et contra. *Личность и идейное наследие блаженного Августина в оценке русских мыслителей и исследователей*. Антология. Состав.: Р. Светлов, В. Селиверстов. СПб.: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2002. 976 с.
4. Авдеева Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тезисы докладов*. Краснодар: Изд-во КГУ, 1975. С. 6-9.
5. Агеенкова Е. К., Ларионов П. М. Новые возможности исследования жизненного сценария в процессе психологического консультирования. *Диалог*, 2018. 3(50), С. 18-31. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/336304703>
6. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии [пер. с нем.]. М.: «Когито-Центр», 2002. 220 с.
7. Аквинский Ф. Сумма теологии. Пер и прим. К. В. Бандуровский. *Антология средневековой мысли*. В 2 т. Т. 2. СПб.: РХГИ, 2002. С. 144-184.
8. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. *Психологический журнал*. 1992. № 5. С. 105-109.
9. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: кн. для учителя. К.: Освіта, 1991. 111 с.
10. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одарённости. *Проблемы способностей*. М., 1962. С. 15-32.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002.

288 с.

12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. 260 с.
13. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
14. Антонов А. В. Психология изобретательского творчества. К.: Вища школа, 1978. 175 с.
15. Антонович Б.-І. Твори. Ред.-упоряд. М. Москаленко; упоряд. Л. Головата; авт. передм. М. Новикова. К.: Дніпро, 1998. 591 с.
16. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Издательство «Наука», 1981. С. 3-19.
17. Арістотель. Поэтика. Об искусстве поэзии. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998. С. 1064-1112.
18. Арнаудов М. Психология литературного творчества. М.: Издательство «Прогресс», 1969. 488 с.
19. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М.: Издательство «Наука», 1977. 184 с.
20. Ахмедзянова А. Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга (на примере студентов гуманитарного профиля): автореф. дисс...канд. психол. наук: спец. 19.00.13. – психология развития, акмеология. Казань, 2011. 24 с.
21. Балл Г. О. Цілеспрямована дія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія: наук.-метод. збірник*. К.: Радянська школа, 1979. Вип. 18. С. 29-38.
22. Балл Г., Нікуленко О. Тракткування вчинку в теоретичному доробку С. Л. Рубінштейна і В. А. Роменця. *Психологія і суспільство*. 2011. № 2. С. 1-10.
23. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия. *Вопросы философии*. 1987. № 2.



С. 54-66.

24. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1989. 445 с.

25. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Издательство «Правда», 1989. 608 с.

26. Берхин Н. Б. Особенности детского литературного творчества как вида познавательной деятельности. *Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся*. М.: Наука, 1974. С. 152-181.

27. Берхин Н. Б. Особенности литературного творчества старшеклассников. *Вопросы психологии*. 1975. №4. С. 99-107.

28. Біблія. Книги священного писання Старого та Нового Завіту [перек. за Біблією російською мовою Патріарха Філарета (Денисенка М. А.)]. Київ: Видання Київської Патріархії Української Православної Церкви Київського Патріархату, 2009. 1387 с.

29. Білоус П. В. Психологія літературної творчості: навч. посіб. К.: Академвидав, 2014. 216 с.

30. Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество. *Художественное творчество и психология. Сборник*. М.: Наука, 1991. С. 31-55.

31. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1969. 547 с.

32. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 274 с.

33. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.

34. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. 90 с.

35. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М.: «Педагогика», 1972. С. 7-44.

36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
37. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.
38. Боярчук В. К. Белинский о способностях к литературно-художественной деятельности. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1961. 30 с.
39. Брель Е. Ю. Алекситимия в норме и патологии: психологическая структура и возможности превенции: автореферат дисс. ... докт. психол. наук. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. 40 с.
40. Брель Е. Ю. Алекситимия в структуре «практически здоровой» личности. *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 67. С. 89-101. <https://doi.org/10.17223/17267080/67/7>
41. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психологические труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 292 с.
42. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. Киев: «Наукова Думка», 1989. С. 8-11.
43. Буш Г. Диалогика и творчество. Рига: Авотс, 1985. 318 с.
44. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
45. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребёнка. *Художественное творчество и ребёнок*. За ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972. 288 с.
46. Вимірювання інтелекту дітей: Посібник для психолога-практика. Ч. I. Людський інтелект і його вимірювання: теорія і практика. За ред. Ю. З. Гильбуха. К.: РОВО «Укрвузполіграф», 1992. 133 с.

47. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогічна і вікова психологія. Київ, 2006. 43 с.
48. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
49. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. Сост. В. С. Аранский; М. : Педагогика, 1986. 480 с.
50. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала: дис. ... д-ра психол. наук. К.: ГС Костюка НАПН України, 2010. 572 с.
51. Выговская Л. П. (Л. П. Журавльова). Теоретико-методологические основы решения проблемы эмпатии. *Українська психологія: сучасний потенціал: Матер. четвертих Костюковських читань*. В 3-х томах. К.: ДОК-К, 1996. Т.1. С.231-239.
52. Выготский Л. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.
53. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
54. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
55. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. 1975. №2. С. 147-156.
56. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. №2. С. 107-114.
57. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком. *Теоретические и прикладные проблемы психологи познания людьми друг друга: Тез. докл.* Краснодар: КГУ, 1975. С. 17-19.

58. Гавриш Н. В. Проблема взаємозв'язку словесної творчості дошкільників з різними видами художньої діяльності. *Наука і освіта*. 2001. №1. С. 107-112.
59. Гаус Э. В., Проненко Е. А., Васильева О. С. Мишени психологической работы с людьми, имеющими высокий уровень алекситимии. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 2019, 16(1), С. 55-70. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-1-55-70>
60. Герасимова И. А. Гармония индивидуального и универсального отражения в танце. *От массовой культуры к культуре индивидуальных миров: новая парадигма цивилизации*. – М.: Питер Ком, 1998. С. 144-167.
61. Гилфорд Дж. Психология мышления. *Три стороны интеллекта: сборник статей* [отв. ред. Б. Г. Ананьев]. М.: Прогресс, 1965. 311 с.
62. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.
63. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М. : Прометей, 1993. 306 с.
64. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 100-111.
65. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. 272 с.
66. Грецов А. Психологические игры для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. 190 с.
67. Гречуха І. А. Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 11. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.311-318. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19555>
68. Гречуха І. А. Ціннісна підтримка літературно обдарованих старшокласників: на прикладі роботи українських та польських літературних

осередків. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 1. За ред. Л.П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2015. С. 112-116. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19940/>

69. Гречуха І. А. Емпатія та літературна творчість старшокласників. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 10 квітня 2020 р. К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 141-145.

70. Гречуха І. А. Емпатія як умова літературної творчості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (90), Issue: 222, 2020 Feb., P. 52-57. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-12>

71. Гречуха І. А. Онтогенетична структура референтності літературно обдарованих старшокласників. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (11-12 квітня 2019 р.) За заг. ред. О. В. Лазорко, В. А. Ущиної. Луцьк: Волиньполіграф, 2019. С. 232-236.

72. Гречуха І. А. Особливості прояву емпатії у взаємозв'язку з копінг стратегіями емоційної регуляції літературно творчих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць [за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 21 квітня 2020 р.)]. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Г. В. Пирог, Т. М. Шапран. М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. С. 254-257. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ](https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ)

73. Гречуха І. А. Психологічні особливості регуляції емоцій літературно обдарованих старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук.*

редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 15-25. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).02)

74. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 27 квітня 2018 року). Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. І. Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. С. 33-35. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27144>

75. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованої особистості в умовах сприятливого освітнього середовища. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 грудня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 49-53.

76. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 8 (53). С. 39-48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).04)*

77. Гречуха І. А. Психосоціальні чинники розвитку літературно обдарованої особистості. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2018. Том. 41, Вип. 1: Психологія. С. 64-74. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-41-1-64-74>

78. Гречуха І. А. Рефлексія здібностей літературно обдарованих старшокласників. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 2. За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во

ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 98-100. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/24828/>

79. Гречуха І. А. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид-во О. О. Євнюк, 2020. С. 133-149. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30890>

80. Гречуха І. А. Суб'єктивна картина розвитку літературних здібностей: спроба факторно-семантичного аналізу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 13. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 217-227. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/25049>

81. Гречуха І. А. Умови особистісного зростання літературно обдарованої особистості. *Актуальні проблеми особистісного зростання: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих учених (м. Житомир, 19 квітня 2019 року)]*. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. ім. І. Франка. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 150-152. <http://eprints.zu.edu.ua/29639/>

82. Гречуха І. А., Марчук К. А. Особливості прояву творчого потенціалу Григора Тютюнника. *Психологія і педагогіка: актуальні питання: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна 7-8 квітня 2017 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 100-105. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24471>

83. Гречуха І. А., Шмиглюк О. Г. Репрезентація етнічної самосвідомості у літературній творчості старшокласників: теоретичний аналіз проблеми. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference*

Proceedings, December 28-29, 2016, Kielce: Holy Cross University, 310-314 pages.

<http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23973>

84. Гречуха І. А., Марчук К. А. Біографічний метод у вивченні літературної обдарованості. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 березня 2017 року)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 51-53. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24470>

85. Грифцов Б. А. Психология писателя. М.: Художественная литература, 1988. 462 с.

86. Громов Е. С. Художественное творчество: опыт эстетической характеристики некоторых проблем. М.: Издательство политической литературы, 1970. 263 с.

87. Грузенберг С. О. Гений и творчество: Основы теории и психологии творчества, Изд. 3-е. М.: ЛЕНАНД, 2016. 262 с.

88. Дворніченко Л. Визначення особливостей прояву емпатії у студентів творчих професій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017, № 2 (66). С. 58-69.

89. Джрнзаян Л. Н. Механизм эмпатии в межличностных отношениях: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Тбилиси, 1984. 29 с.

90. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 153-156.

91. Дильтей В. Описательная психология. Спб.: Алетейя: Фонд поддержки науки и образования «Университет», 1996. 160 с.

92. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.

93. Дружинин В. Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. № 10. С. 101-109.



94. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*. 2007. Том 28. № 1. С. 115-124.
95. Есин О. Р., Горобец Е. А., Хайруллин И. Х. Алекситимия у подростков с головной болью напряжения. *Неврологический вестник*. 2018. Вып. 4. С. 40-43. Режим доступа: <https://psychiatr.ru/news/916?page=2>
96. Есманская Н. Е., Корсунский Е. А. Профессиональные поэты и писатели о сущности и развитии литературно-творческой одарённости в их школьные годы. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2012. Вып. 5(109). С. 188-190.
97. Єременко О. Бінарний комплекс автор-реципієнт у художньому тексті крізь призму його емпатійного компонента. *Синопис: текст, контекст, медіа*. 2013. – №3-4. – Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm\\_2013\\_3-4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2013_3-4_4)
98. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Под ред. О. И. Никифоровой. Кишинев: Издательство «Штиинца», 1974. 134 с.
99. Журавльова Л. П. Вікова динаміка емпатії в період дорослішання. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 15. Т. 17, № 9/1. С. 68-75. <https://doi.org/10.15421/100910>
100. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154-161.
101. Журавльова Л. П. Онтогенетична динаміка емоційних механізмів емпатії. *Наука і освіта*, 2009. №9. С. 30-33.
102. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. 328 с.

103. Журавльова Л. П., Гречуха І. А. Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), Issue: 175, 2018 Sept., P. 64-69. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15>
104. Журавльова Л. П., Виговський С. Є. Трансфінітна емпатія. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Педагогіка і психологія. 2008. №16. С. 30-35.
105. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект. Монографія. Київ: Наукова думка, 2007. 264 с.
106. Замятин Е. И. Психология творчества. Художественное творчество и психология. М.: Наука, 1991. 192 с.
107. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
108. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 348 с.
109. Иващенко А. В., Агапов В. С., Барышникова И. В. Методики исследования Я-концепции личности: учебное пособие. М.: МГСА, 2000. 265 с.
110. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
111. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
112. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. 384 с.
113. Каган М. С. Художественно-творческая способность как синтетический механизм психики. *Проблемы этики и эстетики*. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. С. 134-138.
114. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 19 с.

115. Камінська О. В. Психологічний аналіз проблеми самопізнання особистості. *Psychological Journal*. 2017. 3 (5). С. 70-78. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.6>
116. Кант И. Предполагаемое начало человеческой истории. *Трактаты и письма*. М.: Политиздат, 1980. 105 с.
117. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тбилиси, 1984. 25 с.
118. Ковалев А. Г. К вопросу о структуре способностей к изобразительной деятельности. *Проблемы способностей*. Под ред. В. Н. Мясищева. М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. С. 68-75.
119. Ковалёв А. Г. Психология литературного творчества. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1960. 136 с.
120. Ковалев А. Г. Эмпатия в процессе практического познания одной личности другой. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл.* Краснодар: Изд-во КГУ, 1975. С. 32-33.
121. Коваленко В. М. Поетичний гербарій: літературно-творча студія: Метод. посібник. Черкаси: Брама-Україна, 2006. 256 с.
122. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2005. 20 с.
123. Козлов С. Ф. О формировании способности рассказывать по картинке у детей от 2-х до 3-х лет. *Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся*. Тезисы докладов на межвузовской конференции. М.: МГПИ им. Ленина, 1964. С. 13-15.
124. Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. Дисертація на здобуття ступеня кандидата психологічних наук, 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Житомир, 2015. 197 с.
125. Коломієць Т. В. Розвиток емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2016. №9. С. 77-84. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-15>

126. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
127. Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. Л. : ЛГПИ, 1985. 89 с.
128. Корчакова Н. В. Просоціальність особистості: становлення та розвиток : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2017. 440 с.
129. Корчакова Н. В. Розвиток просоціальності підлітків у контексті формування внутрішньої структури групи. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 109-117.
130. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Під ред. Л. М. Проколієнко; Упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
131. Кривопишина О. А. Особливості рефлексивної самореалізації творчої особистості в юності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. За наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв: Іліон, 2015. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 38. С. 245-255.
132. Кривопишина О. А. Дослідження способу життя літературно обдарованих особистостей у часо-просторових параметрах. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. За ред. С. Д. Максименка. К. : Логос, 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 154-159.
133. Кривопишина О. А. Експериментальне дослідження жанрової своєрідності літературної творчості в юності. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 2010, №9. С.86-95.
134. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз розвитку структурних компонентів обдарованої особистості студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*

НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. Випуск 10. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 31-38.

135. Кривопишина О. А. Психологія літературної творчості в юності: монографія. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 448 с.

136. Кривопишина О. А. Психофракціальна модель розвитку творчої особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. №2. С. 129-136. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_2_17)

137. Кротенко В. І. Розвиток емпатії у дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства. *Психологія: Збірник наукових праць*. Вип. 2 (9). Ч. II. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. С. 55-58.

138. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М. : Прометей, 1991. 112 с.

139. Крутецкий В. А. Проблема способностей в психологии. М. : Просвещение, 1971. 60 с.

140. Кубанова О. Ю. Проблема интерсубъективности в «Картезианских размышлениях» Э. Гуссерля. *Историко-философский ежегодник*. 1991. С. 87-108.

141. Кудрявцева С. П. Об особенностях развития литературно-творческой активности старшеклассников. *Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся: тезисы докладов на межвузовской конференции*. М.: МГПИ им. Ленина, 1964. С. 131-134.

142. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія. Суми, 2020. 324 с. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9285>

143. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентрації в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія: Психологічні науки*. 2019. №3. С. 65-73. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/13/75>

144. Кузьмина В. П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье: Дис....канд. психол. наук. Н. Новгород, 1999. 157 с.
145. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 20-26.
146. Кузьмина Н. В. Способности, одарённость, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 32 с.
147. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одарённости в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
148. Кульчицька О. І. Біографічні і соціально-психологічні фактори розвитку творчої обдарованості. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. С. 269-288.
149. Кульчицька О. І. Складові біографії творця. *Обдарована дитина*. 1998. №2. С. 29-32
150. Кульчицька О. І. Складові біографії творця. *Обдарована дитина*. 1998. №3. С. 27-31.
151. Куц О. С. Словесна творчість як форма розвитку мислення особистості старшокласників. *Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості*. 2012. Вип.15. Частина І. С. 229-234.
152. Лапшин И. О перевоплощаемости в художественном творчестве. Вопросы теории и психологии творчества. Харьков: Мирный труд, 1914. Вып. 5. С. 161-262.
153. Левин В. А. Воспитание творчества. Томск: Пеленг, 1992. 53 с.
154. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М.: Изд-во «Лайда», 1994. 192 с.
155. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1964. 478 с.
156. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. Избр. тр. М. : МОДЭК, 1997. 448 с.

157. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников. М.: Академия, 2001. 320 с.
158. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 7-17.
159. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практ. конф. по экзистенциальной психологии: материалы*. Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М.: Смысл, 2001. С. 100-109.
160. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*. 2011. №1. С. 3-27.
161. Липс Т. Эстетика. Философия в систематическом изложении [пер.: И. В. Постман, И. В. Яшунский, С. Ильин]. М.: РГБ, 2003. 203 с.
162. Литвинчук А. І. Психологічні чинники розвитку екологічної самосвідомості у юнацькому віці. Дисертація на здобуття ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Житомир, 2019. 210 с.
163. Литвинчук А. І. Рефлексія емпатійних переживань в юнацькому віці: екологічний аспект. *Наука і освіта*. 2016. №5. С. 200-205.
164. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии. *Вопросы психологии*. 1985. №1. С. 103-109.
165. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Издательство «Питер», 2000. С. 238-246.
166. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
167. Львова Ю. Д. Воспитание творческих способностей школьников в литературном кружке: дисс. ... канд. пед. наук. Львов, 1964. 153 с.
168. Майерс Д. Социальная психология. Пер. с англ. СПб.: Питер, 1997. 688 с.

169. Мак-Дугалл В. Основные проблемы социальной психологии. М.: «Космос», 1916. 282 с.
170. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 255 с.
171. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. За ред. С. Д. Максименка. К.: Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 18-34.
172. Малихіна О. Є. Основні підходи до визначення структури літературних здібностей у загальній та віковій психології. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*. 2012. Випуск 39. С.103-110.
173. Малихіна О. Є. Особливості та динаміка розвитку літературно-творчих здібностей школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Випуск 4. С. 112-117.
174. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг; 4-е изд., испр. и доп. М.: «Когито-Центр», 2001. 251с.
175. Маритен Ж. Творческая интуиция в искусстве и поэзии [пер. с фр.: В. П. Гайдамака]. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЕН), Книга света. Редкл.: Л. В. Скворцов (пред.) [и др.], 2004. 400 с.
176. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья. Киев: Silver, 2015. 70 с.
177. Массен П., Конджер Д., Каган Д., Хьюстон А. Развитие личности ребёнка. *Психология подростка: хрестоматия*. Сост. Ю. И. Фролов. М.: Рос. пед. агентство, 1997. С. 141-175.
178. Матюх Т. М. Емпатія як трансестетичний феномен : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук : спец. 09.00.08 – Естетика. Рівне, 2016. 201 с.
179. Матюх Т. М. Емпатія як умова людської творчості. *Антропологічні*



виміри філософських досліджень, 2015. Вип. 7. С. 17-27. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Avfd\\_2015\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Avfd_2015_7_4)

180. Матюшкин А. М. Одарённость, творчество, развитие (Историческое эссе). *Антология современной психологии конца 20 века : Ежегодник российского психологического общества*. Том 7. Выпуск 3. Казань, 2001. С. 250-261.

181. Медведев П. Н. В лаборатории писателя. Л.: Советский писатель, 1971. 392 с.

182. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: автореф. дис. по присуждению учёной степени доктора психологических наук: спец. 19.00.01 Общая психология; история психологии. Москва, 1994. 36 с.

183. Методика Рокича «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. Режим доступу: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha>

184. Михальченко Г. Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: Дис....канд. психол. наук. Гродно, 1989. 182 с.

185. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі: монографія. Ніжин: ТОВ «Видавництво «АспектПоліграф», 2012. 298 с.

186. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости. *Вопросы психологии*. 1994. №5. С.86-95.

187. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1983. 136 с.

188. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Рад. школа, 1983. 94 с.

189. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности. *Психологический журнал*. 1995. Т.16. №1. С. 84-90.

190. Моляко В. О. Творчість і особистість. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. С.259-269.

191. Моляко В.О. Рекреаційний вектор у системі підтримки психологічної безпеки творчої особистості. *Наука і освіта*. 2016. №9. С. 5-9. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-9-doc/2016-9-st3> DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-3>

192. Моргун В. Ф. Багатовимірна психодіагностика досягнень учня як перший крок профільної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №1. С. 1-5.

193. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. *Філософська та соціологічна думка*. 1992. №2. С.27-40.

194. Москачева М. А., Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Алекситимия и способность к эмпатии. *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. Том 22, №4. С. 98-114. <https://doi.org/10.17759/cpp>

195. Мудрак М. А. Діагностика розвитку здібностей до літературної творчості у старшокласників (на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл): дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.07. К., 1998. 194 с.

196. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред. В. О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Т.12, Вип. 2. С.142-148.

197. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2013. Т.ХІІ. Психологія творчості. Випуск 17. С.223-233.

198. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М.: Издательский центр

«Академия», 1999. 456 с.

199. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Независимая фирма «Класс», 1994. С. 34.

200. Наконечна О. П. Естетичне як тип духовності: монографія. Рівне: УДУВГП, 2002. 202 с.

201. Науменко С. І. Діагностика музичних здібностей дошкільників та деякі особливості їх розвитку. *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 9–10 квітня 2015 року, м. Київ. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. С.72-79.

202. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП Видавничий дім «Родовід», 2015. 102 с.

203. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. М.: Учпедгиз, 1959. 206 с.

204. Никифорова О. И. Психология восприятие художественной литературы. М.: Книга, 1972. 152 с.

205. Ницше Ф. Сочинения в 2-х томах. Т. 2. Спб.: ООО Издательство «Кристалл», 1998. 1120 с.

206. Новлянская З. Н. О некоторых предпосылках развития литературных способностей в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1970. №6. С. 103-113.

207. Новлянская З. Н. Чтение: сотворчество понимающих. *Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика*: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Творческое чтение в современном художественном образовании» (27 февраля – 1 марта 2018 г., Москва). Сост. О. В. Юдушкина. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 21-26.

208. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 190 с.

209. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
210. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества: Пушкин. Гейне. Гете. Чехов. К психологии мысли и творчества. 3-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 304 с.
211. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Лингвистическая теория происхождения и эволюции поэзии искусстве. *Вопросы теории и психологии творчества*. Изд.-составитель Б. А. Лезин. Харьков, 1907. С. 211-233.
212. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Несколько мыслей о происхождении и развитии чувства бесконечного в чистой лирике. *Вопросы теории и психологии творчества*. Изд.-составитель Б. А. Лезин. Харьков, 1907. С. 78-83.
213. Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: учеб. пособие. Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.
214. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. М.: «Ювента», СПб., 1998. 345 с.
215. Орищенко О. А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01. Одесса, 2004. 200 с.
216. Орищенко О. А. Емпатія та гендер: пошук індивідуальних відмінностей. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 145-149.
217. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
218. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания. Кишинев: Штиинца, 1988. 154 с.
219. Панкратова А. А., Корниенко Д. С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) Дж. Гросса. *Вопросы психологии*. 2017. № 5. С. 139-149.
220. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія.

К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.

221. Пашукова Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1985. 17 с.

222. Петровский А. В. О психологии личности. М.: «Знание», 1971. 64 с.

223. Петровский А. В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.

224. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. Т. 1. 223 с.

225. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 78 с.

226. Пирогов Н. И. Школа и жизнь. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 12, 198-209.

227. Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Под общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; Пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1990. 860 с.

228. Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.

229. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

230. Пойя Д. Как решать задачу. Львов: «Квантор», 1991. 216 с.

231. Полат Е. С. Новые информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М.: Изд. Центр «Академия». 1999. 224 с.

232. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 352 с.

233. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. 223 с.

234. Потеня О. О. Эстетика і поетика. К.: Наук. думка, 1991. 316 с.

235. Практикум з загальної психології для студентів педагогічних вузів. Упоряд.: Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов. За ред. Т. І. Пашукової. 2-ге вид. К.: Т-во «Знання», 2006. 203 с.

236. Проблемы способностей. Под ред. В. Н. Мясищева. М.: АПИ, 1962. 308 с.

237. Психологические исследования творческой деятельности. Отв. ред. О. К. Тихомиров. М.: Наука, 1975. 253 с.
238. Психологические тесты. Ахмеджанов Э. Р. Составление, подготовка текста, библиография. М.: «Лист», 1996. 320 с.
239. Психология. Словарь. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
240. Психологічний словник. За ред. В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 214 с.
241. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник. О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.
242. Развитие творческой активности школьников. Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 155 с.
243. Рассказова Е. И., Леонова А. Б., Плужников И. В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций. *Вестник психологии. Серия 14. Психология*. 2011. №4. С. 161-179. Режим доступа: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=2864>
244. Рензулли Дж., Рис С. М. Модель обогащённого школьного обучения: практическая программа стимулирования одарённых детей. *Основные концепции одарённости и творчества*. Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Издат. центр «Академия», 1997. С. 214-226.
245. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. К.: ІЗМН, 1996. 235 с.
246. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості та таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
247. Роджерс Н. Фасилитация творчества. *Вопросы психологии*. 2007. №6. С. 64-73.

248. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. Исениной Е. И. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
249. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. Вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип. К.: Либідь, 2003. С. 7– 37, 178-184.
250. Роменець В.А. Вчинок і світ людини. *Основи психології: Підручник*. За ред. О. В. Киричука, А. В. Роменця. 4-е вид., стереотип. К.: Либідь, 1999. С. 383-402.
251. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
252. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Изд. 2-е. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
253. Рубинштейн С. Л. Основы общей. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
254. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С. 3-15.
255. Рыбников Н. А. Биографии и их изучение. М.: Просвещение, 1920. 48 с.
256. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М.: Учпедгиз, 1963. 313 с. Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova\\_ocherki-po-metodike-literaturnogo\\_1963/](http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963/)
257. Рябовол Т. А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. За ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Нора-Прінт, 2004. Випуск 24. С.294-300.
258. Савенков А. И. Детская одарённость: развитие средствами искусства М.: Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
259. Савчин М. Вікова психологія: навч. посіб. 3-тє вид., перероб., доповн. К.: ВЦ «Академія», 2017. 368 с.
260. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хоре, 1995. 334 с.

261. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия. *Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования*. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т. 3. С. 485-489.

262. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. *Актуальні проблеми психології*. За ред. С. Д. Максименко, Р. О. Семенова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. Том 6. №8. С. 5-22.

263. Сивицкая Л. А. Социально-педагогические основы развития эмпатии подростков в детском общественном объединении: дис. ...канд. пед. наук. М., 1998. 157 с.

264. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М.: Наука, 1970. 141 с.

265. Сковорода Г. С. Твори: в 2-х томах. Том 1: Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. К. : Обереги, 2005. 528 с.

266. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей. *Психологический журнал*. 1996. Том 17. №1. С.157-168.

267. Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител ь : до 155-річчя від дня народження : біобібліогр. покажч. Нац. акад. пед. Наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя ; упоряд.: А. М. Доркену, Т. В. Лога ; наук. ред. : П. І. Рогова, А. М. Доркену. К., 2010. 175 с.

268. Способности и интересы. Под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 306 с.

269. Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. *Собрание сочинений в восьми томах. Том 2. Работа актера над собой. Часть I*. М. : Государственное издательство "Искусство", 1954 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/s/stanislavskij\\_k\\_s/text\\_0040.shtml](http://az.lib.ru/s/stanislavskij_k_s/text_0040.shtml)



270. Стіл Дж., Мередит К., Темпл Ч. Методи сприяння розвитку критичного мислення: посібник I-II. Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. 76 с.
271. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. За заг. ред. В. О. Моляко. К.: «Освіта України», 2008. 702 с.
272. Страхов И. В. Вопросы литературного творчества в курсе психологии (на филологическом факультете). Саратов: Издательство Саратовского университета. 1959. 30 с.
273. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. АПН СССР НИИ дошк. воспитания. М., 1987. 24 с.
274. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори: в 5-ти томах*. К.: Рад. школа, 1976. Т. 2. 454 с.
275. Татенко В. А. Субъект психической активности в онтогенезе: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. К., 1997. 373 с.
276. Татенко В. О. Від редактора. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії*. За ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 6-10.
277. Татенко В. О. Онтогенетичні визначення вчинку. *Основи психології: Підручник*. За ред. О. В. Киричука, А. В. Роменця. 4-е вид., стереотип. К.: Либідь, 1999. С. 424-444.
278. Теплов Б. М. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
279. Терлецька Л. Г. Психологія дитинства: практикум. К.: Главник, 2006. 144 с.
280. Титаренко Т.М. Вчинок екзистенції. *Основи психології: Підручник*. За ред. О. В. Киричука, А. В. Роменця. 4-е вид., стереотип. К.: Либідь, 1999. С. 556-573.
281. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

282. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных. Е.Г. Старостина [и др.]. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2010. № 4. С.31-38.

283. Туріщева Л. В. Вправи на розвиток емпатії. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. №7 (67). 2014. С. 39-40.

284. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Х.: Видавнича група «Основа», 2008. 189 с.

285. Ушакова Т. Н. О психологии словесного творчества. *Психологический журнал*. 2007. № 4. С. 90-100.

286. Фальковська Л. М. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Основи психогієни» (Опис методики САМОАЛ). *Професійно-орієнтовані завдання з психології*. За ред. О. Л. Музики. Навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С.151-182.

287. Федоренко В. В., Белов В. Г. Соотношение агрессивности, алекситимии и типа поведения у подростков. *Мир психологии*. 2017. № 1. С. 153-158.

288. Фейербах Л. Сочинения в двух томах. Пер. с нем. М. : Наука, 1995. Т. 2. 425 с.

289. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.

290. Фетискин Н. П., В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Московского ун-та: Академия. 2002. С.426-433.

291. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. 2-е изд., стер.; пер. с нем. М.: Генезис, 2000. 256 с.

292. Формування психолого-фізіологічної стійкості, профілактика стресів, розумових, емоційних та інших перевантажень обдарованих дітей і

молоді, виховання у них патріотизму й громадської позиції у процесі навчання та виховання: навчальний посібник: навч. посіб. За ред. С. Д. Максименка, В. Ф. Москаленка. К.: Купріянова, 2004. 192 с.

293. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Пануша и Е. В. Эйдмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

294. Франко І. Із секретів поетичної творчості. *Зібрання творів: у 50 т.* Т.31. К.: Наук. думка, 1981. С. 45-119.

295. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений. *Зигмунд Фрейд*. СПб.: Мастера психологии, 2019. 528 с.

296. Фрейд А. Детский психоанализ. СПб.: Питер, 2003. 477 с.

297. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. СПб.: Питер, 2007. 384 с.

298. Фресс П., Пиаже Ж. Эмоции. *Экспериментальная психология*. Вып. V. М.: Прогресс, 1975. С. 111-195.

299. Фромм Э. Искусство любить. Пер с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. 2-е изд. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008. 106 с.

300. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Издательство «Питер», 2000. 356 с.

301. Хмельницький В. Н., Охрименко А. В. Домашняя азбука. Харьков: Фолио, 1998. 368 с.

302. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.

303. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дис. на соиск. уч. ст. докт. психол. наук. К., 1992.

304. Черникова Н. А. Психологическая характеристика особенностей литературного творчества младших школьников. *Психология младшего школьника*. Под ред. Е. И. Игнатъева. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. С. 256-282.

305. Чуковский К. Уолт Уитмен: поэзия грядущей демократии. Петроград: Издание петроградского Совета, 1919. 120 с.
306. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
307. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства. М.: Мысль, 1966. 496 с.
308. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. Ростов-н-Д: АСТ Феникс, 1999. 538 с.
309. Шиллер Ф. Эстетика. К.: Мистецтво, 1974. 360 с.
310. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. В 2-х т. Т. 1. Вступ. статья, пер. с нем. Ю. Н. Попова. М.: Искусство, 1983. 479 с.
311. Шпрангер Е. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте. *Психология подростка. Хрестоматия*. Сост. Ю. И. Фролов. М.: Российское Педагогическое Агенство, 1997. 526 с.
312. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1995. 224 с.
313. Юнг К. Г. Отношение психологии у поэтическому творчеству. *Дух в человеке, искусстве и литературе*. Мн.: Харвест, 2003. С. 90-113.
314. Юнг К. Сознание и бессознательное: сборник. Спб. : Университетская кн., 1997. 544 с.
315. Юрченко З. В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогічна і вікова психологія. Івано-Франківськ, 2001. 20 с.
316. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ...д-ра. психол. наук. С.-Петербург.: Гос. Ун-т. СПб., 1995. 252 с.
317. Явоненко М. В. Проблема розвитку літературно-творчих здібностей школярів: історичний екскурс. *Зарубіжна література в школах України*. 2005. №12. С. 24-26.

318. Ягункова В. П. Про індивідуальні особливості формування літературних здібностей у дітей. *Питання психології*. 1970. № 44. С. 95-105.
319. Ягункова В. П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса. *Вопросы психологии способностей*. Сборник статей. Под ред. В. А. Крутецкого. М.: Педагогика, 1973. С. 175-214.
320. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. 86 с.
321. Яланська С. П. Психологія творчості: навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.
322. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. 362 с.
323. Artino A. R. Regulation of Emotion. In S. Goldstein, J.A. Naglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer : Boston, MA, 2011. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
324. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Ann. Rev. of Psychol.* 1981. № 32. P. 439-476.
325. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York : Longman, 1984. 207 p.
326. Bronfenbrenner U., Harding J., Gallwey M. The measurement of skill in social perception. *Talent and society*. New York: Van Nostrand, 1958. pp. 29-111.
327. Chen J., Xu T., Jing J., et al. Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. *BMC Psychiatry*. 2011. Vol. 11. №33. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-33>
328. Contardi A., Imperatori C., Penzo I. The Association among Difficulties in Emotion Regulation, Hostility, and Empathy in a Sample of Young Italian Adults. *Frontiers in Psychology*, 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01068>

329. Cottrel L. S., Dymond R. The empathic responses: A neglected field for research. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 1949. Vol. 12. pp. 355-359.
330. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*. Vol. 51. 2000. P. 665-697.
331. Eisenberg N. The development of empathy-related responding. *Nebraska symposium on motivation*. 1997. Vol. 45. P. 73-117.
332. Gordon W. J. J. *Synectics: The Development of Creative Capacity*, New York: Harper a. Row, 1961. 180 p.
333. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles, 1958. P. 111–114.
334. Hoffman M. L. Affect and moral development. *New Directions for Child Development*. 1982(Jun.). № 16. P. 83-103.
335. Johnson R. Some Observations about Teaching Critical Thinking. *CT News. Critical Thinking Project*. California State University, Sacramento. Vol. 4. № 1. 1985. pp. 1-5.
336. Maslow A. H. *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand, 1968. 240 p.
337. Murphy L. B. *Social behavior and child personality: an exploratory study of some roots of sympathy*. N.Y.: Columbia Univ. Press, 1937. 243 p.
338. Rieffe C., Oosterveld P., Meerum Terwogt M. An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*. 2006. № 40. P. 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.013>
339. Shostrom E. L. An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement*. 1974. №24, pp. 207-208.
340. Shostrom E. L., Knapp R. R. The relationship of a measure of Self-actualization (POI) to a measure of pathology (MMPI) and to therapeutic growth. *American Journal of Psychotherapy*, 1966. №20, p.193–202.

341. Stavrova O., Meckel A. Perceiving emotion in non-social targets: The effect of trait empathy on emotional contagion through art. *Motiv Emot*, 2017. 41, p. 492-509. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9619-5>
342. Sternberg R. J., Lyubart T. I. The concept of creativity: perspectives and paradigms. *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 3-15.
343. Sternberg R. J., Tardif T. (eds.) A three-facet model of creativity. *The nature of creativity*. Cambridge : Cambr. Press, 1988. P. 125-147.
344. Sternberg R., Davidson J. The role of insight in giftedness. *Conception of giftedness*. Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1990. P. 201-222.
345. Sternberg R., Lubart T. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. N. Y.: Free Press, 1995. 326 p.
346. Stotland E. *Empathy, fantasy and helping*. Beverly Hills: Books on Demand, 1978. 162 p.
347. Swart M., Kortekaas R., Aleman A. Dealing with Feelings: Characterization of Trait Alexithymia on Emotion Regulation Strategies and Cognitive-Emotional Processing. *PLoS ONE*. 2009. № 4. P. 255-262. <https://doi:10.1371/journal.pone.0005751>
348. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of Creativity. *The Nature of Creativity*. Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. P. 99-124.
349. Torrance E. P. *The Search for Satori and Creativity*. Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979. 219 p.
350. VanTassel-Baska J., Stambaugh T. Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. P. 347-365.
351. Vikan A. Emotion Regulation. In: *A Fast Road to the Study of Emotions*, 2017. P. 57-62. Springer : Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52313-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52313-2_8)

352. Wallach M. A., Kogan N. A. A new look at the creativity - intelligence distinction. *Personality*. 1965. V. 33. P. 348-369.

353. Wechsler D. Wechsler intelligence scale for children: Manual. Baltimore: Williams & Wilkins, 1974. pp. 265-267.

354. Worringer W. Abstraction and Empathy: A Contribution to the Psychology of Style. New York: International Universities Press, 1953. 161 p.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Якісні та кількісні показники вибірки

Демографічний показник	Експериментальна група						Контрольна група (пересічні)
	Типи (рівні) розвитку літературних здібностей						
	Схильні		Обдаровані		Талановиті		
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Місто	46	22	20	18	4	2	64
Сільська місцевість	50	26	20	6	4	0	78
Разом	218						142
Загальна вибірка	360						

**Додаток Б**  
**Методи дослідження впливу емпатії на розвиток літературних**  
**здібностей старшокласників**

**Додаток Б1**  
**Бланк біографічної картки**  
**БІОГРАФІЧНА КАРТКА**

Прізвище та ім'я учня (учениці)

Школа

Клас

Вік

Віковий період	Події, випадки, враження	Референтні особи (які допомагали, сприяли, чи може й заважали, проте на оцінку яких ви зважали)
2-5 років		
6-10 років		
11-15 років		



## Додаток Б2

### Експертна оцінка

#### Шановний експерт!

Просимо Вас оцінити Ваших учнів за рівнем розвитку їх літературних здібностей.

Нижче ви бачите список Ваших учнів та основні критерії, які визначають розвиток їх літературних здібностей.

Напроти кожного прізвища знаходиться десятибальна шкала. Оцінка в 1 бал відповідає відсутності цих якостей у дитини, 2 – дуже рідкому прояву, ... 5 – середньому рівню прояву ... і т.д. Оцінка в 10 балів означає максимальний рівень прояву літературних здібностей в школяра. Просимо Вас присудити той бал оцінної шкали, який, на Вашу думку, відповідає рівню розвитку літературних здібностей в даного учня.

Велике прохання, вказати свої критерії до оцінки розвитку літературних здібностей!

#### БЛАНК

Експертної оцінки учня \_\_\_\_\_

Класу \_\_\_\_\_ Школи \_\_\_\_\_

Експерт (вчитель літератури, керівник літературного гуртка) \_\_\_\_\_

№	Критерії рівня розвитку літературних здібностей	Шкала для оцінки прояву літературних здібностей
К1	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К2	Оригінальність (як можливість створення нового оригінального образу)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К3	Неординарність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К4	Відчуття мови та вміле використання її ресурсів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К5	Жанрове різноманіття	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К6	Висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К7	Продуктивність літературної діяльності (наявність та кількість художніх творів). Вкажіть кількість художніх творів в дитини.	
К8	Прагнення до вдосконалення літературних здібностей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К9	Ваш критерій...	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
К11		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



## Додаток В

Програма розвитку емпатії старшокласників з різним рівнем  
розвитку літературних здібностей

## Додаток В1

## Соціально-психологічний тренінг. Орієнтовний зміст занять

Назва вправи	Мета вправи	Тривалість (хв.)	Зміст вправи
<b>МОДУЛЬ 1. «БАЧИТИ»</b>			
<i><b>Заняття 1. Тема:</b> «Емпатія – значить Бачити». <b>Мета</b> – знайомство учасників тренінгу, формування цілей занять у групі, знайомство з поняттям емпатії та її роллю у літературній творчості письменників</i>			
<i>Презентація тренінг-курсу</i>		5	Ознайомлення учасників із темою тренінг-курсу, його метою, завданнями, основними поняттями, структурою.
<i>Знайомство</i>	Створення умов для знайомства членів тренінгової групи, сприяння самопізнанню та пізнанню учасників групи	20	Заповнення бейдж. Самопрезентація за формулою: «Я ... Я займаюся літературною творчістю, тому що ...». Обговорення вправи
<i>Вироблення правил роботи групи (Вправа «Угода»)</i>	Встановлення в тренінговій групі принципів роботи, створення безпечного простору для особистісного розвитку учнів	15	Дискусія «Для чого в нашому житті існують правила». Створення списку правил групи. Укладання і підписання «угоди». Обговорення вправи
<i>Очікування учасників</i>	Визначення очікувань учасників тренінгової групи	20	Виконання індивідуального завдання: на стікерах відповісти на запитання: «Що я очікую від тренінгу?». Час – 2 хвилини. Презентація очікувань. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Рожеві окуляри» [283]</i>	Підвищення емоційного тону, розвиток вмінь знаходити позитивні враження в повсякденній взаємодії	20	Кожен учасник по черзі одягає «рожеві окуляри», які пропускають лише позитивні емоції, та має розповісти впродовж 1 хв. про: свою розмову з найкращим другом (подругою); останній прочитаний художній твір; самого себе; улюбленого письменника тощо. Розповідь повинна бути лише позитивною. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з основними поняттями з психології емпатії	10	Ознайомлення з поняттями емпатії, інформація про її роль у літературній творчості письменників
<i>Вправа «Кодекс сучасного письменника»</i>	Аналіз уявлень учнів щодо літературної діяльності сучасних письменників, сприяти пошуку шляхів удосконалення мистецьких якостей	20	Мозковий штурм: «Що таке кодекс? Яке його призначення?» Робота у 2 групах. Інструктаж груп: учасникам пропонується написати «Кодекс сучасного письменника», який би містив низку правил та побажань, що скеровували б їх літературну діяльність, а також морально-етичні орієнтири для письменників сучасності. Презентація робіт учасників. Створення спільного плакату. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 2. Тема:</b> «Емпатія – значить Бачити». <b>Мета</b> – забезпечення емоційного розвитку учасників тренінгу, розвиток спостережливості за світом Природи, уміння сприймати та диференціювати свої емоції та емоції інших учасників, опосередкований розвиток здатності до співпереживання та співчуття, розвиток здатності до самоаналізу (заняття проводиться в природніх умовах, на свіжому повітрі)			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)

## Продовження додатка В1

<i>Вправа</i> <i>«Чудернацьке привітання»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	10	Учасники по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» через привітання з групою. Проте привітання не повинно мати традиційну форму, а бути оригінальним, креативним. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Вправа</i> <i>«Абсолютна краса» [162]</i>	Розвиток уміння емоційно сприймати оточуючий світ природи	25	Учасники розташовуються лежачи на килимках, так, щоб утворилось коло, головами до центру кола. Індивідуальне завдання: 1) впродовж 5 хвилин поспостерігати за світом природи, за його різнобарв'ям та різноманіттям. Звернути увагу на такі деталі, як: кольори, звуки, запахи, температуру, освітленість, вітряність. Задіяти в спостереженні всі органи чуття; 2) заплющити очі та описати сприйнятий світ природи, який оточує їх в цей момент. Відтворити в уяві образи, які запам'ятали, описати їх та емоції, які виникали під час спостереження. Обговорення вправи
<i>Знайомство з «Щоденником вражень»</i>	Надання інформації по особливостям ведення щоденника, задля спрямованого спостереження за світом природи, людей, речей	5	Знайомство з «Щоденником вражень» та надання інструкції по його заповненню
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Знайомство учасників із поняттям «спостереження» та «спостережливість» як рисою особистості письменника	10	Інформаційне повідомлення на тему «Спостережливість письменника»



## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Я бачу»</i>	Розвиток спостережливості учасників, розвиток уміння вербалізації побаченого	25	Робота в парах. Учасники сидять на каріматах один навпроти одного. Інструктаж пар: «Опишіть іншого учасника групи, який знаходиться перед вами. Опис здійснюйте без оціночних суджень та емоцій, називаючи лише факти про іншу людину. Почніть свій опис з фрази «Я бачу...». Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Вправа «Книга джунглів» [162]</i>	Ідентифікація з тваринним світом природи, опосередкований розвиток здатності до співпереживання та співчуття	25	Учасникам пропонується вибрати собі «тотемну тварину». Свій вибір пояснювати не потрібно. Далі їм потрібно «стати» нею, перейнявши не лише усі її поведки та рухи, але й внутрішній світ тварини. Далі тренер пропонує програти декілька ситуацій із світу тварин: «Тварини на водопої», «Ви зустрілись з другом», «Ваш друг потрапив у капкан», «Вам потрібна допомога, подайте сигнал так, щоб інші вам допомогли». Учасникам потрібно в образі тварин взаємодіяти з іншими. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 3.</b> <i>Тема:</i> «Емпатія – значить Бачити». <i>Мета</i> – забезпечення емоційного розвитку учасників тренінгу, розвиток спостережливості та емоційної чутливості до психоемоційного стану Іншого, розвиток емпатійного ставлення до різних об'єктів сприймання (аутоемпатійного, квазіемпатійного, фітоемпатійного), розвиток здатності до самоаналізу			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Якщо моя емоція була...»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	15	Учасники по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер», продовжуючи таку фразу «Якщо моя емоція була...». Порівнювати емоцію можна з тваринами, рослинами, оточуючими предметами, явищами природи тощо. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Вправа «Людина і світ рослин»</i>	Ідентифікація з світом рослин, розвиток емпатійного ставлення до світу природи (фітоемпатійне ставлення)	25	Робота у 4 мікрогрупах. Інструктаж мікрогруп: кожна група отримує певний фрукт (авокадо, апельсин) чи овоч (морква, помідор). Учасникам потрібно уважно його роздивитися та описати побачене, звертаючи увагу на дрібниці та особливості будови кожного плоду. Виконання завдання (звернути увагу учасників на схожість будови плодів із особливостями будови певних людських органів: зріз моркви – з зіницею людського ока; помідор – як і серце людини має 4 камери; грецький горіх – нагадує форму головного мозку; авокадо – нагадує форму матки, окрім того, щоб із квітки вирости зрілі плоди, має пройти рівно 9 місяців; зріз апельсина (всіх цитрусових) – нагадує жіночі молочні залози). Обговорення вправи
<i>Вправа «Шум Природи»</i>	Розвиток навичок рефлексії та здатності до емоційного відгуку на психоемоційний стан Іншого (Природи), розвиток емпатійного ставлення до світу природи	25	Тренер включає записи «Звуки природи». Учасники тренінгу займають зручну позицію, закривають очі та розслабляються, створюють позитивні мислеобрази, що допомогли б їм відчути «світ звуків». Обговорення вправи Обов'язкові запитання: Що відчували під час прослуховування «Звуків природи»? Який настрій мала природа? Чому? Як змінювався настрій у Вас? Якби ви були (дощем, вітром, сонцем), то якими б ви були? Що могли б зробити? Як природа та світ можуть допомогти вам у реалізації ваших цілей?

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Що сталося з героєм»</i>	Розвиток спостережливості, здатності побачити та зрозуміти психоемоційний стан Іншого (квазіемпатійне ставлення); розвиток уміння виділяти емпатогенну ситуацію	35	Робота у 3 мікрогрупах. Тренер готує для перегляду репродукції картин (Едвард Мунк «Крик», Ілля Рєпін «Запорожці» та Тарас Шевченко «Катерина»). Інструктаж мікрогруп: 1) мовчазне розглядання учасниками картини та фіксація 5 емоцій, які передає ця картина; 2) за картиною відомого художника, де яскраво показаний емоційний стан персонажа (чи персонажів), скласти усну розповідь про події, які викликали такий емоційний стан зображеного персонажа (персонажів). Намагатися відійти від традиційного трактування цієї картини. Презентація робіт мікрогруп. Обговорення
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 4. Тема:</b> «Емпатія – значить Бачити». <b>Мета</b> – розвиток уміння виділяти емпатогенну ситуацію, уміння розпізнавати емоції власної особистості та інших людей.			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Поділися емоцією з товаришем»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	10	Робота в парах. Пари учасників стають обличчям один до одного. Потім по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» через привітання з партнером. Виконання завдання. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Віддзеркалення емоційного стану»</i>	Розвиток уміння «зануритися» у внутрішній світ іншої людини, уміння відображати емоції іншої людини в собі самій та рефлексувати їх; уміння вербалізувати відчуте	20	Інструктаж групи: учасникам потрібно впродовж 3 хвилин вдивлятися в обличчя членів групи та намагатися зрозуміти їх емоційний стан. Після цього, кожному учаснику потрібно описати ту людину на яку вкаже тренер. Інші учасники можуть висловлювати свою думку стосовно зробленого аналізу та робити корективи. Обговорення вправи
<i>Вправа «Емоції в літературній творчості письменника»</i>	Встановлення значення емоцій та емпатії в літературній творчості письменників, розширення спектру сприймання психоемоційних станів інших людей	25	Мозковий штурм «Емоції в літературній творчості письменника», складання списку емоцій, що домінують. Тренер роздає учасникам картки з описом ситуацій з життя письменників. Учасники зачитують ситуації з відповідними емоціями. Корекція списку. Обговорення
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Знайомство з поняттями «емпат», «емпатуючий», «емпатогенна ситуація»	10	Інформаційне повідомлення «Емпатійний процес. Суб'єкт та об'єкт емпатії».
<i>Вправа «Емоція - образ»</i>	Розвиток уміння виділяти емпатогенну ситуацію, уміння розпізнавати емоції персонажів літературних творів та уміння передати психоемоційний стан героїв через художні образи	35	Робота у 3 мікрогрупах. Інструктаж мікрогруп: на основі прочитаного уривку з літературних творів відомих письменників (тренер готує 3 уривки з художньої літератури), виділити емпатогенну ситуацію та переважаючий емоційний стан головного героя. Відобразити цей емоційний стан за допомогою художніх образів (малюнку) на папері. Презентація робіт. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.

МОДУЛЬ 2. «РОЗУМІТИ»			
<b>Заняття 5. Тема:</b> ««Емпатія – значить Розуміти». <b>Мета</b> – розвиток рефлексивних механізмів розуміння свого емоційного стану та емоційного стану інших людей, розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації.			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Емоція в групу»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	10	Учасники по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» та «відпустити» цю емоцію в групу. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з основними поняттями з психології емпатії	10	Інформаційне повідомлення на тему «Як зрозуміти емоційний стан іншої людини?»
<i>Вправа «Я почув тебе»</i>	Формування здатності розуміти переживання інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації	30	Робота в парах. Учасники попарно стають спинами один до одного. Інструктаж учасників: кожна пара отримує картку з ситуацією (типові ситуації з життя учнів), в основі якої лежить певне емоційне переживання. В ході розмови, вам потрібно пояснити ситуацію та свою поведінку. Якщо слова опонента виявилися влучними, то учасники можуть повернутися один до одного. Обговорення
<i>Вправа «Мій казковий герой»</i>	Формування здатності розуміти Я інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток емпатійних взаємин між учасниками тренінгу	25	Кожен учасник, шляхом «лотереї», отримує прізвисько свого колеги з групи. Індивідуальне завдання: написати на звороті аркуша, з яким казковим персонажем, або літературним героєм, асоціюється ця людина; поряд написати емоційний стан чи переживання, які відображують цю асоціацію. Всі асоціації збираються тренером. Потім у випадковому порядку витягуються з торбинки та зачитується персонаж та переважаюча емоція (стан, переживання), а група має відгадати – хто це є в групі. Обговорення

## Продовження додатка В1

<i>Вправа</i> <i>«Уточнюючі запитання»</i>	Формування здатності розуміти психоемоційний стан інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток конгруентності	25	Робота в парах. Інструктаж учасників: «Кожен з вас отримає картку зі зазначеним певним емоційним станом. Ваше завдання по черзі: 1 учасник – за допомогою міміки та жестів має виразити емоційний стан, який зазначений на картці; 2 учасник – інтерпретувати емоційний стан іншого, для уточнення використовуйте запитання. Після того, як вам здалося, що ви знаєте, що це за стан, даєте відгадку. Відгадувати можна лише 1 раз! Потім обмінюєтеся ролями. Виконання вправи. Обговорення
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 6. Тема:</b> ««Емпатія – значить Розуміти». Мета – розвиток рефлексії, усвідомлення свого Я та Я Іншого, розвиток здатності розпізнавати та розуміти свій емоційний стан та емоційний стан інших людей, розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, розвиток креативного та критичного мислення.			
<i>Вступне слово</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа</i> <i>«Передай емоцію»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	5	Учасники по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» своєму товаришу в групі шляхом естафети. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Вправа</i> <i>«Дитинство»</i>	Формування здатності розуміти Я інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток критичного мислення	25	Робота в парах. Інструктаж пар: 1) впродовж 5 хвилин дивитися один на одного; 2) описати дитинство людини, яка сидить навпроти. Виконання завдання. Обговорення вправи (включаються такі запитання: «Які відчуття та переживання виникали у вас в той момент, коли ви дивилися один на одного? Які факти з вашого дитинства були названі правильно? Які ні?»)

## Продовження додатка В1

<p><i>Вправа «Допиши казку»</i></p>	<p>Розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, прогностичних властивостей та розуміння інших, розвиток креативного та критичного мислення</p>	<p>25</p>	<p>Робота у 2 мікрогрупах. Інструктаж учасників: «Кожна група отримає початок казки. Ваше завдання її дописати таким чином, щоб вона мала один чи декілька варіантів вирішення несприятливої життєвої ситуації та можливі способи надання психологічної допомоги та підтримки головному герою (героям)».</p> <p>Приклад казки: «Жив-був веселий ослик Іа. Він вважав себе найщасливішим осликом на світі. Щоранку Іа виходив на зелену галявину та радісно вітав усіх мешканців лісу, а потім чим скоріш біг до свого найдорожчого друга – ховрашка Лібо. Ослик дуже любив і цінував свого приятеля. З ним він товаришував з раннього дитинства. Усе було чудесно!.. Але настав день, який змінив все життя ослика. Сталась велика біда: підступний і злий Яструб вполював собі на сніданок його найкращого друга – ховраха Лібо. Час наче зупинився, життя для ослика втратило свою яскравість та сенс...»</p> <p>Робота у мікрогрупах. Презентація робіт. Обговорення вправи</p>
<p><i>Вправа «Портрет групи»</i></p>	<p>Вдосконалення навичок емпатійної взаємодії між учасниками тренінгу, підвищення проникливості та емоційної чутливості до стану іншої людини, розвиток конгруентності</p>	<p>30</p>	<p>Робота у 2 мікрогрупах. Інструктаж мікрогруп: учасникам пропонується створити «Портрет групи». Виконання завдання. Презентація робіт груп (група має обрати спікера та презентувати роботу «команди-суперниці», потім група, чию роботу презентували аналізує наскільки правильно було інтерпретовано їх роботу, які були неточності). Обговорення вправи (Обов'язкові запитання під час обговорення: «Чи помітили ви в «Портретах» спільні риси? Назвіть їх? Тепер дайте характеристику нашій групі? Яка вона?»)</p>

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Мої оригінальні ідеї»</i>	Встановлення зв'язку між розвитком емпатії та розвитком літературних здібностей, застосування отриманих знань по психології емпатії в своїй літературній діяльності, розвиток креативного мислення	15	Індивідуальне завдання: на основі отриманих знань про емпатію, написати 3 оригінальні ідеї для своїх майбутніх літературних творів. Презентація «ідей». Обговорення виконання завдання
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 7. Тема:</b> «Емпатія – значить Розуміти». <b>Мета</b> – знайомство з поняттям «літературні здібності», роль емпатії в структурі розвитку літературних здібностей, розвиток рефлексивних механізмів спрямованих на самопізнання та пізнання інших людей.			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Відзеркалення»</i>	Розвиток вміння спостерігати за емоційним станом іншої людини, що спрямоване на її пізнання, розуміння її емоційного стану	10	Робота у парах. Учасники сідають у парах навпроти один одного. Впродовж 3 хвилин вдивляються один в одного, намагаючись зрозуміти психоемоційний стан свого партнера по вправі. Потім учасники діляться в парах своїми спостереженнями. Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з поняттям «літературні здібності» та особливостями їх розвитку	10	Інформаційне повідомлення на тему «Літературні здібності та як їх розвивати»



## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Обмін»</i>	Розвиток рефлексії своїх особистісних якостей, вміння та навиків в системі розвитку літературних здібностей	25	Інструктаж учасників: кожен із нас має свої сильні і слабкі сторони особистості (риси характеру, вміння та навиків, особливі здібності тощо). Ваше завдання: визначити, що ви б хотіли змінити в собі таке, що буде сприяти розвиткові ваших літературних здібностей та чим готові «пожертвувати», щоб опонент погодився на такий «обмін». Виконання вправи (всі учасники мають пройти такий «обмін»). Обговорення вправи
<i>Вправа «Виступ»</i>	Вдосконалення навичок самопізнання та пізнання учасників тренінгової групи, розвиток емпатійності (аутоемпатії)	25	Налаштування на роботу: учасникам пропонують прийняти зручну для них позу, закрити очі, розслабитися, встановити помірне дихання. Інструктаж учасників: «Уявіть себе учасником публічного виступу, де ви маєте змогу проявити свій літературний талант. Подивіться навкруги. Де ви? Що це за приміщення? Зверніть увагу на його облаштування. На ваш виступ прийшли слухачі. Скільки їх? Один? Два? Десять? Пів сотні? Більше? Вдивіться в їх обличчя. Хто вони? Чого чекають від вас? Ось ви почали свій виступ. Що це? Промова? Декламація вірша? Публічне привітання? Щось інше? Зверніть свій погляд на самого себе. Як ви при цьому виглядаєте? Який ваш внутрішній стан? Потім переведіть свій погляд назад на слухачів. Чи слухають вони ваш виступ? Який їх вираз обличчя? Зазирніть їм всередину. Які емоції та почуття їх супроводжують? Поверніться до себе. Що далі відбувається? Як розгортаються події? Що ви відчуваєте в цей момент? Що відчувають в цей момент слухачі? Завершується ваш виступ. Уявно вийдіть з цього приміщення. Поверніться до реальності. Поступово відкрийте очі». Обговорення вправи (учасники за бажанням діляться своїми відчуттями та переживаннями)

## Продовження додатка В1

Вправа «Дай відповідь за іншого»	Вдосконалення навичок самопізнання та пізнання учасників тренінгової групи, формування здатності розуміти Я інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток критичного мислення	30	Індивідуальне завдання: учасникам потрібно розділити аркуш паперу на 3 частини: в середній колонці вони дають відповіді за себе, у правій та лівій – відповідно за сусіда з права та з ліва. Учасникам наголошується, що підглядати до сусідів не потрібно. Орієнтовні питання: – Яка риса характеру вам найбільш притаманна? – Яку рису характеру ви цінуєте в людях найбільше? – З яким літературним персонажем ви ідентифікуєте себе? – Назвіть свій улюблений колір? – Остання книга, яку ви прочитали? – Улюблений зарубіжний письменник? – Улюблений український поет? – Де ви любите відпочивати? тощо Перевірка збігів у відповідях учасників. Обговорення вправи
Підсумкова рефлексія	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 8. Тема:</b> «Емпатія – значить Розуміти». <b>Мета</b> – розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, роль емпатії в структурі розвитку літературних здібностей, розвиток рефлексивних механізмів спрямованих на самопізнання та пізнання інших людей, розвиток критичного мислення			
Вступ	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
Вправа «Як я почуваюсь у групі»	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи, розвиток здатності розуміти інших людей за їх невербальними проявами, розвиток конгруентності	10	Тренер пропонує учасникам через невербальні засоби виразити свій психоемоційний стан у групі «тут і тепер». А група, в свою чергу, має зрозуміти та назвати цей стан (образа, здивування, натхнення, радість, розчарування тощо). Виконання вправи. Обговорення вправи

*Продовження додатка В1*

<p><i>Вправа «Світ моїх емоцій»</i></p>	<p>Формування здатності розуміти Я інших людей, вчуватися у внутрішній світ іншої людини, розвиток критичного мислення</p>	<p>25</p>	<p>Учасникам тренінгу пропонується уявити себе в ролі відомої особистості, яка має причетність до літературної творчості (відомий письменник, драматург, поет; літературний критик; сценарист кіно тощо) та з його позиції відповісти на запитання:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мені добре, коли ...</li> <li>2. Я щасливий, у мить ...</li> <li>3. Мені сумно, якщо ...</li> <li>4. Я відчуваю ніяковість в ситуаціях ...</li> <li>5. Я відчуваю гордість за себе, коли ...</li> <li>6. Мені соромно за те ...</li> <li>7. Я гніваюсь, тому що ...</li> <li>8. Мені радісно, коли ...</li> <li>9. Я відчуваю роздратування, якщо ...</li> <li>10. Я хвилююсь в ситуаціях ...</li> <li>11. Мені хочеться плакати, коли ...</li> </ol> <p>Виконання завдання. Самопрезентація. Обговорення вправи</p>
---	--	-----------	--

## Продовження додатка В1

Вправа «Спогад»	Розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації в системі розвитку своїх літературних здібностей, рефлексивних механізмів розуміння свого емоційного стану на основі занурення у власний внутрішній світ, самопізнання	35	Індивідуальне завдання: учасникам потрібно пригадати одну з найбільш значущих подій у їхньому житті, яка пов'язана з літературною діяльністю. Це може бути як найбільший їх успіх, так і найбільша невдача та розчарування. Після цього їм потрібно дати відповіді на такі запитання: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Які емоції та переживання ви відчували в той момент?</li> <li>2. Що на вашу думку, стало передумовою до такої ситуації?</li> <li>3. Чи відчували ви потребу у допомозі від інших людей?</li> <li>4. Хто розділив з вами ваші емоції та переживання – проявив до вас емпатію? Якщо така людина була, то яким чином проявила емпатію?</li> <li>5. Чи хотіли б ви, щоб така людина була в той момент та проявила до вас емпатію? (за відсутності) Якщо так, то хто б це був?</li> <li>6. Що ви відчуваєте зараз, пригадуючи цю ситуацію?</li> </ol> <p>Виконання завдання учасниками. Обмін емоційними переживаннями учасниками групи (за бажанням). Обговорення вправи</p>
Вправа «Із життя письменників...»	Розвиток навичок розуміння емпатогенної ситуації, аналіз проявів діяльнісного компоненту емпатії (на основі переглянутих відео сюжетів)	30	Учасникам пропонується переглянути відео сюжети з життя письменників та проаналізувати: з якими труднощами вони зустрілися на своєму життєвому шляху під час їх становлення як літераторів; чи відчували вони потребу у допомозі та підтримці від інших людей; хто надав їм таку допомогу; чи було це по відношенню до них проявом емпатії. Обговорення вправи
Підсумкова рефлексія	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>МОДУЛЬ 3. «ВІДЧУВАТИ»</b>			
<b>Заняття 9. Тема:</b> «Емпатія – значить Відчувати». <b>Мета</b> – розвиток емоційної сфери особистості, емпатійності, здатності емоційно сприймати Світ, знайомство з різними формами емпатування та рівнями розвитку емпатії.			

## Продовження додатка В1

<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Прислухайся до себе»</i>	Розвиток здатності до релаксації, уміння прислухатися до свого внутрішнього стану, емоційного самопочуття	10	Учасникам тренінгу пропонується прийняти зручну для них позу, закрити очі, розслабитися, встановити помірне дихання. Далі «прислухатися» до свого внутрішнього стану, як вони себе відчувають «тут і тепер» в групі, які емоції домінують. Не відкриваючи очі учасники по черзі діляться своїми відчуттями. Обговорення вправи
<i>Перегляд відеоролику</i>	Ознайомлення учасників із функціональними відмінностями у рівнях та формах розвитку емпатії	10	Відеоролик «Що таке емпатія?», де вказується на відмінності у рівнях та формах розвитку емпатії. Обговорення
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з поняттям «емпатійні взаємини», з основними формами та рівнями емпатійних взаємин	5	Інформаційне повідомлення на тему «Рівні та форми відображення емпатійних переживань» (за Л. П. Журавльовою)
<i>Вправа «Емпатія в дії»</i>	Розвиток навичок виділяти емпатогенну ситуацію, здатності розрізнати відмінності у рівнях та формах розвитку емпатії	25	Тренер демонструє фрагменти з фільмів («Заплати іншому», «Майстер і Маргарита», «Товариство мертвих поетів»), де показано різні форми прояву емпатії. Учасникам потрібно проаналізувати: емпатогенну ситуацію, поведінку учасників ситуації (об'єкта та суб'єкта емпатії) та визначити форму прояву емпатійного переживання суб'єктом емпатії (антиемпатія, індиферентність (байдужість), співчуття, співпереживання, намірова співдія, реальна співдія, трансфінітна емпатія). Підтвердити чи заперечити «виправданість» такої емоційної реакції. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<p><i>Вправа «Зустріч»</i></p>	<p>Розвиток здатності розрізняти відмінності у рівнях та формах розвитку емпатії, опосередкований розвиток здатності до співпереживання та співчуття, розвиток емоційної рефлексії</p>	<p>35</p>	<p>Робота у 2 групах. 1 група учасників утворює внутрішнє коло, 2 група – зовнішнє. Учасники повертаються обличчям один до одного, так, щоб вони створили своєрідні пари. Інструктаж учасників: за моїм сигналом ви починаєте рухатися: внутрішнє коло – за часовою стрілкою, зовнішнє – проти. Коли я даю сигнал «Стоп!» зупиняється, утворюючи пари. Далі я озвучу ситуації, а вам потрібно їх відобразити (вияв індиферентності (байдужості), співчуття, співпереживання, намірової співдії, реальної співдії, трансфінітної емпатії), застосовуючи раніше отримані знання по психології емпатії.</p> <p>Приклад ситуацій:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви зустрілися після тривалої розлуки. Ваші стосунки до цього були добрими, проте не дуже близькими.</li> <li>2. Пригадайте свій стан, в момент, коли ви були дуже схвильованими. В цей момент, людина, яка навпроти вас – дуже схвильована. На неї чекає важка, але дуже важлива розмова. Підбадьоріть її. (1 учасник відіграє схвильованість, а 2 – проявляє підтримку. Потім міняються ролями.)</li> <li>3. Ви дізналися, що ця людина зробила щось незвичайне (врятувала людину, встановила рекорд тощо). Ви маєте можливість з нею зустрітись.</li> <li>4. Ця людина зробила дуже поганий вчинок (обговорила вашу подругу). Ви щойно про це дізналися.</li> </ol> <p>Обговорення вправи</p>
--------------------------------	--	-----------	---

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Потяг»</i>	Сприяння налагодженню довірливих позитивних стосунків між учасниками групи, розвиток проникливості та емоційної чутливості до стану Іншого, вдосконалення навичок емпатійної взаємодії	15	Робота у 2 групах. Учасники своїх груп стають в колону, поклавши руки на талію сусіда попереду та заплющуючи очі, мають уявити себе вагоном потягу. Інструктаж груп: ви є потягами, де 1 учасник – локомотив, керує всім потягом та рухається з відкритими очима, а всі інші учасники, які стоять за ним – вагони, які рухаються із заплющеними очима. Завдання для локомотивів – керувати потягом так, щоб успішно долати всі перешкоди та не зіткнутися з іншим потягом. Завдання для вагончиків – повністю віддатися своїм відчуттям та рухатися в «такт» потягу. За моїм сигналом «Стоп!», потяги зупиняються та відбувається перечеплення вагонів, змінюється і учасник, який виконує роль «локомотиву». Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 10. Тема:</b> «Емпатія – значить Відчувати». <b>Мета</b> – розширення поінформованості учасників із проблеми розвитку емпатії, розвиток емпатійності, формування навички активного, емпатійного слухання, здібностей до вчування в психоемоційний стан іншої людини			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Мій емоційний стан»</i>	Розвиток здатності до релаксації, вироблення навичок рефлексії та діагностики свого емоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	15	Індивідуальне завдання: учасникам потрібно зайняти зручну позицію, закрити очі, розслабитись та заглибитись у свої внутрішні відчуття та переживання. Час виконання 5 хвилин. Потім тренер просить охарактеризувати свій стан та емоції за допомогою кольору, з яким він у них асоціюється. Обговорення емоційного стану учасників

## Продовження додатка В1

Інформаційне повідомлення	Ознайомлення з основними поняттями з психології емпатії, етапами прояву емпатії	10	<p>Інформаційне повідомлення на тему «Етапи прояву емпатії»:</p> <p><b>Етап 1. Уважне спостереження.</b> У спілкуванні з іншими людьми намагайтесь помічати дрібні деталі. Вам допоможуть встановити психологічний стан іншої людини її міміка, жести, тон голосу, положення тіла.</p> <p><b>Етап 2. Емоційне злиття.</b> Під час спілкування вашим завданням є емоційно «злитися» з іншою людиною. При цьому потрібно уникати оцінного сприйняття його поведінки.</p> <p><b>Етап 3. Усвідомлення своїх емоцій.</b> Для того, щоб розвивати емпатію до інших людей, потрібно почати з себе: вивчати свої емоції, переживання, їх причини та динаміку протікання й розвитку.</p> <p><b>Етап 4. Інтерпретація.</b> Потім спробуйте інтерпретувати психологічний стан іншої людини. Якщо можете запитати, задайте такі запитання: «Що ти зараз відчуваєш?»</p> <p><b>Етап 5. Дивимося на світ очима іншої людини.</b> Людина, яка володіє емпатією здатна «приміряти» емоції іншої людини, подивитися на світ її «очима», побачити «внутрішній світ» цієї людини (її цінності, світогляд, переконання), зрозуміти її поведінку.</p> <p><b>Етап 6. Управління емпатією.</b> Володіння емпатією означає не тільки мати можливість розуміти та відчувати іншу людини, але й контролювати та розмежовувати свої переживання від переживань іншої людини. Це і є управління емпатією.</p>
---------------------------	---	----	---



## Продовження додатка В1

<i>Рольова гра «Телефон довіри»</i>	Розвиток навичок активного, емпатійного слухання, здібностей до вчування в психоемоційний стан іншої людини, формування вміння виявляти психологічну підтримку, формування діяльнісного компоненту емпатії	35	Один учасник виконує роль працівника «Телефону довіри», а інші - грають людей, що телефонують з різними проблемами до спеціаліста. По середині кола стоять 2 стільці спинками один до одного: 1 – для працівника служби, 2 – для особи, яка телефонує. Інструктаж працівника «Телефону довіри» (обирається за бажанням): уявіть, що ви працюєте в «Телефоні довіри». До вас будуть дзвонити люди з різними проблемами. Ваше завдання: спілкуючись по телефону (без візуального контакту) встановити емпатійний контакт з людиною, зрозуміти й прожитися внутрішніми переживаннями людини, встановити основну проблему та надати психологічну підтримку. Проблематику задає ведучий (наприклад: підліток хоче скоїти самогубство за непорозумінь з батьками; дівчина 15 років, яка розчарувалася у коханні через зраду її хлопця; учень-старшокласник не може справитися з своїм хвилюванням перед майбутніми ЗНО тощо). Обговорення вправи
<i>Вправа «Я відчуваю...»</i>	Розвиток вміння спостерігати за психоемоційним станом іншої людини, що спрямоване на її пізнання та розуміння	25	Робота у парах. Інструктаж учасників: кожна пара отримує певну ситуацію. Один учасник повинен зачитати цю, а інший – відразу дає зворотну реакцію, що він відчуває. Потім зачекати 2 хвилини та спробувати ще раз виразити свої емоційні переживання. Приклад ситуацій: Як ти міг! Ми ж з тобою завжди були друзями! Разом гралися, вчилися, ділилися найсокровенішим! А ти, зрадив мене! Розповів всьому класові мої таємниці! Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.

## Продовження додатка В1

<b>Заняття 11. Тема:</b> «Емпатія – значить Відчувати». <b>Мета</b> – розширення поінформованості учасників із проблеми побудови емпатійних взаємин, розвиток вміння встановлювати емпатійний контакт з іншою людиною, розвиток здібностей до вчування в психоемоційний стан іншої людини			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Вчування»</i>	Розвиток здатності до релаксації, уміння відчувати внутрішній стан іншої людини, її емоційного самопочуття	10	Учасникам тренінгу пропонується прийняти зручну для них позу, закрити очі, розслабитися, встановити помірне дихання. Далі «прислухатися» до внутрішнього стану сусіда з права, як він себе відчуває «тут і тепер» в групі, які емоції в нього домінують. Далі учасники відкривають очі та по черзі діляться своїми відчуттями, а людина про яку йдеться має ввести правки, якщо ці відчуття виявилися хибними, або ж підтвердити слова товариша. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Інформування учасників про особливості побудови емпатійних взаємин	10	Інформаційне повідомлення «До кого ми проявляємо емпатію». Класифікація емпатійних взаємин залежно від об'єкта емпатійного сприймання (гомоемпатійні, зооемпатійні, фітоемпатійні, квазіемпатійні та аутоемпатійні взаємини).
<i>Вправа «Психомалюнок»</i>	Розвиток емпатійності в учасників, формування здатності розуміти почуття та переживання іншої людини, вчування у внутрішній світ іншої людини	40	Індивідуальна робота. Інструктаж учасників: 1 етап – учасникам пропонується зобразити на аркуші паперу людину (чи тварину, рослину, літературного персонажа тощо), яка викликає у них емпатійні переживання. На виконання завдання їм дається 10 хвилин. 2 етап – презентація малюнка. Учасник має розповісти про свого персонажа, описати ситуації, які викликають у цієї особи стрес або сильні переживання. Проте учасник має розповідати про намальовану Особу від її імені, неначе він і є ця людина (тварина, рослина, літературний персонаж тощо). Тренер звертає увагу на психоемоційний стан людини, яка презентує свій малюнок, на почуття та емоції, які вона переживає. Виконання завдання. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа на емоційне розвантаження «Об'єднуйтесь»</i>	Зняття емоційної напруги, сприяння встановленню довірливих взаємин та сприятливого психологічного клімату	5	Учасники мають вільно рухатися по кімнаті. Проте за сигналом «Об'єднуйтесь у пари (трійки, четвірки тощо)», повинні об'єднатись у пари, трійки, четвірки. Вправу тренер завершує тоді, коли число учасників для об'єднання відповідає кількості усіх учасників групи. Виконання вправи.
<i>Вправа «Рука в руку»</i>	Пізнання психоемоційного стану іншої людини за допомогою контакту-дотику, розвиток здатності до вчування внутрішнього світу іншої людини	15	Вправа проходить в два етапи. 1 етап – учасники впродовж 3 хвилин налаштовуються на свої внутрішні відчуття, свій емоційний стан, при цьому руки кладуть на свої коліна. 2 етап – налаштування на психоемоційний стан інших учасників. Учасники кладуть руки на руки свого сусіда з права та з ліва. Впродовж 5 хвилин концентруються на сприйнятті через дотик рук своїх сусідів, намагаються визначити психоемоційний стан цих людей. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Вправа «Двоє – як одне ціле»</i>	Розвиток вміння встановлювати емпатійний контакт з іншою людиною, розвиток емпатійних здібностей	20	Робота у парах. Інструктаж учасників: кожна пара витягує з скриньки завдання (намалювати будинок та дерево; намалювати портрет спільного знайомого чи відомої особистості тощо). Кожна пара отримує чистий аркуш паперу, кольорові олівці та 5 хвилин на виконання завдання. Головна умова – потрібно малювати 2 учасникам разом одним олівцем одночасно, наче однією рукою. Виконання завдання. Презентація робіт. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 12.</b> <i>Тема:</i> «Емпатія – значить Відчувати». <i>Мета</i> – розвиток уміння опосередковано вивільняти емоції, через перенесення внутрішніх станів у зовнішнє вираження (художнє та вербальне), розвиток вміння рефлексувати свої особистісні якості та вміння та виражати ціннісне ставлення до досягнень інших учасників, розвиток творчого мислення			

## Продовження додатка В1

<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Вирази ставлення»</i>	Розвиток здатності розуміти інших людей за їх невербальними проявами, сприяння взаємному пізнанню учасників, розвиток конгруентності	10	Один учасник виходить із аудиторії. Тренер пропонує групі виразити своє ставлення до цього учасника через невербальні засоби. При цьому група називає можливі види ставлень та робить вибір на користь одного (радість, здивування, образа, розчарування тощо). Потім учасник повертається до аудиторії та має вгадати ставлення, яке невербально до нього виразила група. Вправу повторюємо кілька разів зі зміною учасника, який виходить з аудиторії. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Вправа «Експресія» [162]</i>	Розвиток уміння опосередковано вивільняти емоції, через перенесення внутрішніх станів у зовнішнє вираження	40	Тренер пропонує учасникам пригадати найсильнішу емоцію, яку вони нещодавно відчували (впродовж останніх 3 тижнів), але не мали можливості її виразити. Учасники розташовують на горизонтальній поверхні ватмани (на підлозі чи столах) та через образотворче мистецтво пробують виразити власний емоційний стан. Виконання завдання. Презентація робіт. Обговорення вправи
<i>Вправа «Автопортрет»</i>	Розвиток уміння опосередковано вивільняти емоції, через перенесення внутрішніх станів у зовнішнє вираження	35	Тренер пропонує на основі їх «картини емоційного стану» написати літературний твір «Автопортрет». Опосередкованим засобом вияву цих емоцій тепер буде виступати слово та художні образи. Виконання завдання. Презентація робіт. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Ціннісний обмін»</i>	Розвиток рефлексії особистісних якостей та вмінь в процесі взаємного визнання досягнень	15	Тренер пропонує у вигляді естафети здійснити «ціннісний обмін» особистісними якостями та вміннями між учасниками групи. Для цього перший учасник обирає людину, чиї досягнення та вміння вона особливо цінує та має озвучити, які саме. Той, в свою чергу, озвучує, які особистісні якості та вміння він цінує в цій людині. Таким чином вони здійснюють «ціннісний обмін» та підтримку один одного. Далі вже другий учасник, обирає таку людину з групи та також здійснює «ціннісний обмін» і т.д. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>МОДУЛЬ 4. «ПИСАТИ»</b>			
<b>Заняття 13. Тема:</b> «Емпатія – значить Діяти. Особливості життєвого шляху письменників». <b>Мета</b> – опис та усвідомлення власного шляху у літературній діяльності, аналіз біографій відомих письменників, розвиток вміння рефлексувати свої літературні досягнення та виражати ціннісне ставлення до досягнень інших учасників			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Емоція – рух»</i>	Вироблення навичок рефлексії та діагностики свого психоемоційного стану, пізнання стану інших учасників групи	10	Учасники по черзі мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» за допомогою певного руху. Виконання вправи. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Мій шлях як письменника»</i>	Опис та усвідомлення власного шляху у літературній діяльності, рефлексія прогностичного компоненту розвитку літературних здібностей	25	Учасники отримують білий і кольоровий папір. Інструктаж учасників: індивідуальне завдання – виріжте з кольорового паперу сліди, на кожному з них напишіть етап вашого становлення як майбутнього письменника (це можуть бути уміння та навички, якими ви плануєте оволодіти; необхідний життєвий досвід; оволодіння літературною діяльністю як професією тощо), наклейте їх на білий папір, створивши своєрідний шлях. Презентація робіт учасників. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з поняттям «літературний стиль» письменника	10	Ознайомлення з поняттями «літературний стиль» та «літературний смак» письменника. Вироблення власного літературного стилю
<i>Перегляд відеороликів з життя письменників</i>	На основі аналізу життєвого шляху письменників усвідомлення власного шляху у літературній діяльності	25	Демонстрація відео з історій життя письменників (становлення як літераторів, вироблення їх літературного стилю, труднощі в житті письменника тощо). Обговорення
<i>Вправа «Намісто успіху»</i>	Розвиток вміння рефлексувати свої літературні досягнення та виражати ціннісне ставлення до досягнень інших учасників	30	Індивідуальне завдання: учасники складають список з 10 успішних ситуацій зі свого життя, де вони проявили свою літературну творчість (виступи на літературному гуртку, вихід власної збірки літературних творів, перемога в олімпіаді з літератури, участь в літературних конкурсах, вдало написаний твір на урок літератури тощо). На паперових «намистинках» кожен учасник створює відповідний малюнок до кожної вказаної ним ситуації та нанизує «намистинки» на нитку. Створення «Наміста успіхів». Презентація своїх намист. Обговорення (в обговорення включити запитання, хто з людей в цих досягненнях приймав участь: підтримував, допомагав, наставляв, надихав)

## Продовження додатка В1

<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b>Заняття 14.</b> <i>Тема:</i> «Емпатія – значить Діяти. Досягнення успіху в літературній творчості». <i>Мета</i> – ознайомлення з поняттям «індивідуального стилю (почерку)»; аналіз та пошук індивідуального та особистісно орієнтованого шляху розвитку власних літературних здібностей.			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Емоція в групу»</i>	Розвиток уміння рефлексувати свій психоемоційний стан «тут і тепер», пізнання стану інших учасників групи	10	Учасники мають виразити свій психоемоційний стан «тут і тепер» в групу шляхом естафети. Виконання вправи. Обговорення вправи
<i>Інформаційне повідомлення</i>	Ознайомлення з поняттям «індивідуального стилю (почерку)», пошук власного шляху розвитку літературних здібностей	5	Ознайомлення учасників тренінгу з поняттям «індивідуального стилю (почерку)», пошук власного шляху розвитку літературних здібностей
<i>Перегляд відеоролику</i>	Ознайомлення з поняттям «індивідуального стилю (почерку)» на прикладі літературної діяльності відомих письменників	10	Перегляд відео з описом «індивідуального стилю (почерку)» в літературній діяльності відомих письменників. Обговорення
<i>Вправа «Вони знають як»</i>	Аналіз принципу «наслідування» як умови досягнення успіху в літературній творчості літераторів-початківців	20	Групова дискусія: «Наслідування літературного стилю кумира: за і проти». Робота у 2 мікрогрупах. Інструктаж учасників: 1 мікрогрупа пише всі аргументи «за»; 2 – всі аргументи «проти». Презентація робіт мікрогрупами. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Інформаційне повідомлення</i>	Розширення досвіду розуміння поняття індивідуальний стиль письменника	5	Цитати про індивідуальний стиль письменника: «Стиль письменника повинен вивчатися як мова його творів у багатогранності жанрових проявів» (В. Виноградов) «Через слово не можна передати іншої своєї думки, а можна тільки пробудити в ньому свою власну» (О. Потебня) «Індивідуальний стиль не зводиться до мовностильових засобів, а включає й «надмовні елементи». Константи літературного напрямку існують не канонічно, не над індивідуальними стилями, а всередині їх» (Д. Наливайко)
<i>Вправа «Мій почерк»</i>	Аналіз власного «індивідуального стилю (почерку)» в літературній діяльності	20	Індивідуальне завдання: опишіть особливості «вашого почерку» в написанні художніх творів. Дайте йому характеристику використовуючи такі слова: жанрові переваги, тематика творів, переважаючий настрій творів (ліричний, драматичний ...), світоглядна позиція, естетичний ідеал, орієнтація на читача тощо. Виконання завдання. Презентація робіт. Обговорення вправи
<i>Вправа «Емпатія та індивідуальність письменника»</i>	Напрацювання подальшої дієвої емпатійної поведінки в розвитку літературних здібностей	25	Робота у парах. Інструктаж учасників: на основі попередньо отриманих знань, підтвердьте чи заперечте зв'язок емпатії та індивідуальності письменника. Підтвердьте свої висновки прикладами з життя відомих літературних митців. Презентація робіт мікрогруп (за бажанням – основне завдання почути різні точки зору учасників). Обговорення вправи
<i>Домашнє завдання</i>	Діагностика результативності тренінгової роботи, підбиття підсумків з розвитку емпатії учасниками тренінгу	5	Учасників тренінгу просять написати міні-твір на тему «Я і моя емпатійність», в якому відображалась динаміка зміни їх емпатійності упродовж тренінгового курсу (на початку – вкінці). Тренер просить учасників бути щирими та відвертими. Нагадує про правило конфіденційності. Також тренер просить на останню зустріч взяти з собою свої «Щоденники вражень».



## Продовження додатка В1

<i>Підсумкова рефлексія</i>	Вироблення навичок рефлексії, оцінка роботи групи на занятті	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
Заняття 15. Тема: «Емпатія – значить Діяти. Емпатія, як чинник та умова розвитку літературних здібностей». Мета – аналіз динаміки розвитку власної емпатійності впродовж тренінгових занять, психологічна підтримка у розвитку літературних здібностей старшокласників, визначення шляхів подальшого саморозвитку та самовдосконалення			
<i>Вступ</i>	Вироблення навичок рефлексії свого емоційного стану, оцінка готовності групи працювати на занятті	10	Рефлексія учасниками свого емоційного стану, налаштування до роботи в групі, оцінка своєї готовності («Оціни свою готовність до заняття в числовому еквіваленті від 1 до 10»)
<i>Вправа «Подарунок»</i>	Розвиток вміння відчувати та розуміти потреби іншої людини, сприяння встановленню позитивного психологічного клімату в групі	15	Учасники по черзі мають «подарувати» один одному певний подарунок, який послугує для отримувача символом успіху у його літературній діяльності. Це може бути як щось матеріальне (наприклад, ручка, блокнот тощо), так і абстрактне (наприклад, риса характеру, якість вміння тощо). Виконання завдання. Обговорення вправи
<i>Вправа «Письменник не тільки для літератури»</i>	Розвиток рефлексії особистісних якостей та вмінь, розвиток суб'єктності	25	Заповнення індивідуальних бланків (якими вміннями у літературній діяльності я володію найкраще; які якості вже розвинув; у яких видах діяльності я ще маю успіхи (відзнач творчі); які якості особистості допомогли мені в цьому; які з цих якостей я розвинув завдяки літературній діяльності тощо). Робота у парах. Пошук спільних відповідей. Презентація робіт пар. Обговорення вправи

## Продовження додатка В1

<i>Вправа «Дім літературних мрій»</i>	Аналіз референтних осіб, літературних умінь, досягнень, особистісних якостей учнів; усвідомлення їх важливості для досягнення літературного та життєвого успіху	30	Зробити з аркуша паперу фігурку людини – символічне позначення своєї особистості. На частинах тіла заповнити анкету (голова – головна літературна мрія; тулуб – прогноз на моє літературне майбутнє; руки – 1) емоції та переживання, які найчастіше викликає літературна діяльність, 2) що в літературній діяльності в мене виходить найкраще; ноги – 1) письменник, який для мене є взірцем; 2) хто допомагає мені в досягненні літературних вершин. Індивідуальне заповнення анкети. Презентація анкет. Створення групового плакату «Дім літературних мрій». Обговорення вправи.
<i>Рефлексія «Щоденник вражень»</i>	Рефлексія учасниками роботи з щоденником спостережень, обмін ціннісними емпатійними переживаннями	15	Рефлексія учасників групи за результатами роботи з «Щоденником вражень». Обмін літературними ідеями.
<i>Робота з очікуваннями учасників</i>	Діагностика результативності тренінгової роботи	15	Оцінка очікувань учасників від пройденого тренінг-курсу. Вироблення нових очікувань
<i>Підсумки тренінг-курсу</i>	Діагностика результативності тренінгової роботи, підбиття підсумків з розвитку емпатії учасниками тренінгу, визначення шляхів подальшого саморозвитку та самовдосконалення	10	Рефлексія учасників: «Що нового дізналися? Чому навчилися? Як отриманні знання та навички плануєте застосовувати у своїй літературній діяльності?» Підведення підсумків роботи групи тренером.
<b><i>Заняття 16. Заняття-зустріч з молодими письменниками Житомирщини. Декламування власних поетичних творів старшокласниками. Мета – розвиток ціннісного ставлення учнів до літературної діяльності, усвідомлення розвитку власної особистості у літературі, сприяти реалізації творчого літературного потенціалу учнів.</i></b>			

*Продовження додатка В1*

*Місце проведення:* приміщення Житомирської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Ольжича.

*Тривалість:* 2 години.

*Процедура проведення.* Зустріч проводиться у форматі живої бесіди літературно творчих старшокласників та письменника. До зустрічі запрошуються молоді письменники Житомирщини, оскільки вони можуть поділитися «свіжим» досвідом їх «професійного» становлення, труднощами та успіхами, які були на шляху їх особистісного зростання. Літераторам пропонувалося розповісти про свої перші літературні спроби та літературні плани. Старшокласники матимуть можливість ознайомитися з творчістю молодого письменника, поспілкуватися з автором. Також, літературно обдаровані школярі матимуть змогу представити публіці свою літературну творчість.

## Додаток В2

## Щоденник спостережень

*Щоденник спостережень*

## ТВОРИ СЕБЕ

Твори себе. Щодня будуй себе.  
 Ти пам'ятай завжди, що ти – людина.  
 Хто ти не є – цабе чи не цабе,  
 твори себе суворо і невпинно.

Твори себе, коли пече вогонь,  
 коли душа заходиться від крику.  
 Кров обітри з натруджених долонь  
 І знов – твори!

І бий недолю в пику!

Будуй в собі палаци, не хатки,  
 руйнуй в собі дрібнометражні нори.  
 Не став на моду пам'яток хитких.  
 Саджай садки. Не нищ ліси та гори.

Хай хвилями в тобі моря течуть,  
 хай гарні, повноводні плинуть ріки.  
 Ти в космос для душі витворюй путь –  
 не тимчасовий, а навіки!

(В. О. Моляко)

*Щоденник спостережень*

## Шановний друже!

Ти тримаєш в руках свій щоденник майбутнього письменника. Програма розвитку, в якій ти згодився взяти участь, спрямована на розвиток емпатії – вмінні бачити, відчувати та виражати свої переживання через ту діяльність, якою ти захоплюєшся – Літературну. Цей щоденник ми назвали «Щоденник вражень», адже саме ці яскраві спалахи, які закарбувались у твоїй пам'яті можуть допомогти тобі в твоїй творчості.

Нижче знаходиться інструкція по веденню щоденника. Уважно ознайомся з нею, це допоможе тобі більш продуктивно працювати з своїми записами. Краще записи у щоденнику робити відразу по тому, як виникли відповідні враження. Проте, якщо це неможливо, то сформуй у себе звичку працювати зі щоденником щодня, у визначений час.

Успіхів та натхнення тобі у твоєму особистісному становленні як майбутнього літератора!

## ІНСТРУКЦІЯ

Ведення Щоденника проходить під лозунгом «Бачити. Розуміти. Відчувати. Писати». Це одночасно є і етапами до його заповнення. Ми будемо вчитися спостерігати за навколишнім середовищем, аналізувати («розуміти» те, що побачили), фіксувати свої найяскравіші враження від пережитого («відчувати») та, авжеж, писати про це (римувати рядки, шукати цікаві теми та ідеї для своїх майбутніх художніх творів тощо). Нижче, детально розписаний кожен із етапів. Познайомся з ними!

➤ **Вчимося спостерігати за довколишнім:**

- Природою (звертай увагу на красу природи, її кольорові барви, сезонні особливості; рослинний (його багатство, різноманіття, взаємозалежність, насиченість та різноманітність барв тощо) та тваринний світ (їх настрої, особливості поведінки, тощо); природні явища (такі як: дощ, грозу, блискавка, град, грім, сніг, райдуга, роса, туман, іній, ожеледь тощо); природні водойма (ріки, озера, болота, струмки, море); особливості рельєфу (гори, схили, урвища тощо) тощо).

Будь уважним до дрібниць та деталей. Роздивись кожную прожилку на листочку, побач не річку, а мільярди краплинок води, відчуй мінливість вітру та сонячне тепло... Саме пізнання цих «дрібниць» відкриває справжню красу Природи;

- Людьми (особливості поведінки в різних ситуаціях та соціальних стосунках (особисті (сімейні, дружні, товариські, інтимні), професійні (відповідно до особливостей їх професійної діяльності), ділові (економічні, політичні), ціннісно-світоглядні (релігійні) у відповідності до їх вікової категорії (немовлята, дошкільники, діти молодшого шкільного віку, підлітки, юнаки та дівчата, люди зрілого віку, люди поважного віку);

- Архітектурою будинків, механікою, предметами побуту тощо (помічай їх особливості конструювання, виділяй ідею творця, основну мету при виготовленні цього продукту; порівнюй).

**Самоспостереження** за своїми емоціями, переживаннями, почуттями та як вони змінюються у відповідності до: життєвих ситуацій, в яких ти перебуваєш; до людей, які тебе оточують; до особистісних контактів, якими ти дорожиш (твоя сім'я, друзі, кохана людина...).

Намагайся бачити деталі, помічати дрібниці. Все це потім стане для тебе матеріалом для твоєї літературної творчості.

➤ **Аналізуємо:** намагаємося зрозуміти природу речей, явищ, взаємостосунків людей (будову, особливості, взаємодію тощо). Рефлексуємо свої переживання, емоції, почуття, які виникли на основі виділеного.

➤ **Вчимося виділяти** серед всього сприйнятого, **найяскравіші враження**, які стали значимими для тебе.

*Виділи та напиши 3 самих яскравих враження, які виникли у тебе впродовж сьогоднішнього дня* (це можуть бути результат твоїх спостережень за Природою, людьми, предметами чи явищами; результат художнього сприймання різних видів мистецтва: художнього, музичного, хореографічного тощо; результат самоспостережень за своїми емоціями, переживаннями, почуттями; результат прочитаної книги, перегляду кіно чи художньої вистави, споглядання творів образотворчого мистецтва, тощо).

➤ **Застосування.** Думаємо про те, як ми цей матеріал можемо використати в своїй літературній творчості. Можливо, якісь рими чи крилаті вирази у тебе вже з'явилися – запиши! Можливо, це мить зародження нової художньої ідеї, теми чи назви твору. Все записуй! Це може бути тим вихідним матеріалом, до якого ти ще зможете повернутися. Якщо в цю мить, у тебе з'явилося бажання писати – пиши! Нехай твоє натхнення знайде свій вихід у вигляді твого нового твору!

Порада, час від часу перечитуй свої попередні записи.

## Щоденник спостережень

Дата заповнення

---

Час заповнення

---

«Беріть в руку олівець  
і цінним робіть папір»  
(Георгій Александров)

**Мої спостереження**


---

---

---

---

**Мої думки**


---

---

---

---

**Мої враження (відчуття)**

1.

---

---

---

2.

---

---

---

3.

---

---

---

4.

---

---

---

**Моя творчість**


---

---

---

---

---

---

---

---

## Щоденник спостережень

Дата заповнення

---

Час заповнення

---

«Творцем може бути  
кожен, якщо у нього є  
те, що його надихає»  
(Платон)

**Мої спостереження**


---

---

---

---

**Мої думки**


---

---

---

---

**Мої враження (відчуття)**

1.

---

---

---

2.

---

---

---

3.

---

---

---

4.

---

---

---

**Моя творчість**


---

---

---

---

---

---

---

---

**Додаток Г**  
**Факторна типологія емпатійних літературних здібностей**

**Додаток Г1**  
**Матриця факторного аналізу типологічного рівня розвитку літературних здібностей «схильність» та емпатії**

	Компоненти				
	1	2	3	4	5
Антиемпатія	,257	-,161	,781	,005	-,150
Індиферентність	-,288	,132	,152	-,887	,070
Співпереживання	,018	,245	-,439	-,173	,309
Співчуття	-,329	,533	-,039	,385	,013
Внутрішнє сприяння	-,706	,004	-,433	,258	-,180
Реальне сприяння не на шкоду собі	,476	-,620	-,095	-,084	-,187
Альтруїзм	,440	,460	,355	,399	,403
Інтегральне значення емпатії	,380	-,105	-,331	,643	,015
Афективний компонент	,235	,120	,012	,840	,256
Розумові здібності	,310	,011	,472	,133	,151
Мотивація	,362	,121	-,459	-,065	,594
Легкість	,352	,771	-,100	-,165	-,222
Гнучкість	,597	,454	,356	-,108	,018
Оригінальність	,484	,457	-,174	-,245	-,485
Точність	,319	,386	-,436	-,268	-,125
Приналежність до груп	-,605	,041	,128	-,281	,504
Ідеологічні погляди	-,730	,224	,281	,150	-,118
Інтереси та переконання	-,582	,548	,228	,046	,033
Пранення та цілі	-,663	,420	-,016	,234	-,188
Самооцінка	,809	,293	,020	,130	,038

## Додаток Г2

## Матриця факторного аналізу типологічного рівня розвитку літературних здібностей «ознаки обдарованості / обдарованість» та емпатії

	Компоненти			
	1	2	3	4
Антиемпатія	,069	,088	,124	,268
Індиферентність	-,144	,473	,083	,300
Співпереживання	,186	,335	-,568	-,039
Співчуття	-,193	,646	,009	,019
Внутрішнє сприяння	-,343	,416	-,178	-,331
Реальне сприяння не на шкоду собі	,307	-,339	-,189	-,642
Альтруїзм	,013	-,566	,432	,616
Інтегральне значення емпатії	,064	-,878	,291	-,050
Афективний компонент	,127	-,885	,345	,257
Розумові здібності	,108	,225	,074	,548
Мотивація	,576	-,392	,200	-,094
Легкість	,831	,315	,184	,006
Гнучкість	,681	,388	,344	-,016
Оригінальність	,772	,374	,105	,089
Точність	,776	,096	-,084	-,096
Приналежність до груп	-,411	,246	,473	-,297
Ідеологічні погляди	-,015	,061	,587	,085
Інтереси та переконання	,076	,105	,430	-,530
Пранення та цілі	-,239	,352	,252	,324
Самооцінка	,284	-,265	-,745	,416



**Додаток ГЗ**  
**Матриця факторного аналізу типологічного рівня розвитку літературних здібностей «талант» та емпатії**

	Компоненти		
	1	2	3
Антиемпатія	-,702	,286	-,652
Індиферентність	-,828	-,542	,145
Співпереживання	-,086	,039	,996
Співчуття	,920	,387	,064
Внутрішнє сприяння	,754	,656	,039
Реальне сприяння не на шкоду собі	,650	,373	-,662
Альтруїзм	-,526	-,789	,318
Інтегральне значення емпатії	,946	-,203	,252
Афективний компонент	,975	,125	,235
Розумові здібності	-,234	,952	-,198
Мотивація	,969	,123	,215
Легкість	,261	,778	,572
Гнучкість	,702	-,286	,652
Оригінальність	,955	,176	-,237
Точність	-,801	,332	,498
Приналежність до груп	,516	-,855	-,062
Ідеологічні погляди	,801	-,332	-,498
Інтереси та переконання	,974	-,224	-,023
Пранення та цілі	-,038	,857	,514
Самооцінка	-,804	,503	-,317

**Додаток Г**  
**Факторна типологія чинників розвитку літературних здібностей**

**Додаток Г1**  
**Матриця факторного аналізу чинників розвитку літературних здібностей з типом (рівнем) розвитку літературних здібностей «схильність»**

	Компоненти						
	1	2	3	4	5	6	7
Антиемпатія	-,267	-,319	-,319	-,169	,490	,495	-,139
Індиферентність	,142	-,512	-,124	,354	-,459	,431	,160
Співпереживання	,218	-,447	,334	,194	-,265	-,285	-,469
Співчуття	,497	-,332	,144	-,596	-,012	-,142	,044
Внутрішнє сприяння	,287	-,501	,414	-,191	,294	-,267	,223
Реальне сприяння не на шкоду собі	-,262	,309	-,214	,739	,279	-,153	,269
Альтруїзм	-,183	,700	-,107	-,469	-,330	,117	-,241
Інтегральне значення емпатії	-,200	,892	-,018	-,130	-,113	-,305	,050
Орієнтація у часі	,621	,294	,321	,227	,072	,160	-,238
Цінності	,136	,321	,736	,137	-,024	,267	,040
Погляд на природу людини	,443	,077	,223	,142	,166	,327	-,437
Потреба у пізнанні	,514	,079	,282	-,192	,217	,069	,448
Креативність	,423	,456	,361	,067	,329	,113	,115
Автономність	,663	,089	-,433	,168	,127	-,280	-,182
Спонтанність	,675	-,086	-,239	,066	-,193	-,107	,362
Саморозуміння	,626	-,017	-,140	,033	-,473	,137	,098
Аутосимпатія	,517	,317	-,071	-,033	-,279	,214	,198
Контактність	,729	,195	-,307	,145	,172	-,048	-,176
Гнучкість у спілкуванні	,698	-,020	-,421	-,161	,220	-,118	-,165
Екстраверсія	,040	,129	-,377	-,234	,168	,386	,120

## Додаток Г2

**Матриця факторного аналізу чинників розвитку літературних здібностей з  
типом (рівнем) розвитку літературних здібностей «ознаки  
обдарованості / обдарованість»**

	Компоненти					
	1	2	3	4	5	6
Антиемпатія	,229	,350	,435	-,067	-,407	-,380
Індиферентність	,142	-,397	,177	,492	-,090	,640
Співпереживання	,278	,216	-,533	-,229	,530	-,150
Співчуття	,712	-,255	-,409	-,127	-,325	,092
Внутрішнє сприяння	-,337	,260	-,466	,393	-,529	-,122
Реальне сприяння не на шкоду собі	-,304	-,261	-,113	,442	,588	-,318
Альтруїзм	-,099	,148	,661	-,634	-,040	,289
Інтегральне значення емпатії	-,615	,006	,359	-,439	,309	,041
Орієнтація у часі	,300	,601	,028	,223	-,229	,264
Цінності	,175	,734	-,193	-,102	,136	,111
Погляд на природу людини	-,401	,504	-,472	-,027	-,284	,293
Потреба у пізнанні	-,572	,581	,067	,390	,213	-,080
Креативність	,264	,782	-,321	-,206	,156	-,229
Автономність	,585	,045	,400	,304	,067	-,437
Спонтанність	-,177	,159	,488	,450	-,313	-,353
Саморозуміння	,566	,207	,178	,252	,360	,106
Аутосимпатія	,692	,321	,142	-,056	-,119	-,142
Контактність	-,348	,550	,195	,522	,201	,315
Гнучкість у спілкуванні	,742	,207	,193	,218	,316	,369
Екстраверсія	,222	-,706	-,240	,310	,036	-,053

## Додаток ГЗ

## Матриця факторного аналізу чинників розвитку літературних здібностей з типом (рівнем) розвитку літературних здібностей «талант»

	Компоненти		
	1	2	3
Антиемпатія	-,493	,782	-,380
Індиферентність	-,983	-,182	,028
Співпереживання	-,105	-,353	,930
Співчуття	,994	-,069	,086
Внутрішнє сприяння	,954	,227	,194
Реальне сприяння не на шкоду собі	,774	,330	-,540
Альтруїзм	-,817	-,575	,045
Інтегральне значення емпатії	,767	-,641	,018
Орієнтація у часі	,334	,065	,940
Цінності	,909	-,178	,377
Погляд на природу людини	,970	,238	-,053
Потреба у пізнанні	,299	,717	,630
Креативність	,731	,677	,088
Автономність	-,942	,046	,331
Спонтанність	-,301	,759	,578
Саморозуміння	-,888	,037	,459
Аутосимпатія	-,493	,782	-,380
Контактність	-,414	,866	,281
Гнучкість у спілкуванні	,335	-,934	,123
Екстраверсія	-,924	-,380	-,035

**Додаток Д**  
**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**  
***Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати***  
***дисертації***

***Статті в наукових фахових виданнях України***

1. Гречуха І. А. Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 11. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.311-318. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19555>
2. Гречуха І. А. Суб'єктивна картина розвитку літературних здібностей: спроба факторно-семантичного аналізу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Випуск 13. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 217-227. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/25049>
3. Гречуха І. А. Психосоціальні чинники розвитку літературно обдарованої особистості. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Ніжин (Чернігів. обл.): Лисенко М. М., 2018. Том. 41, Вип. 1: Психологія. С. 64-74. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-41-1-64-74>
4. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 8 (53). С. 39-48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).04)
5. Гречуха І. А. Психологічні особливості регуляції емоцій літературно обдарованих старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 15-25. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).02)

### **Розділ у колективній монографії**

6. Гречуха І. А. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. Ред. колегія: Т.В. Коломієць, Т.Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л.П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євєнюк, 2020. С. 133-149. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30890>

### **Статті у наукових виданнях інших держав**

7. Журавльова Л. П., Гречуха І. А. Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), Issue: 175, 2018 Sept., P. 64-69. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15> (Республіка Угорщина)

8. Гречуха І. А. Емпатія як умова літературної творчості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (90), Issue: 222, 2020 Feb., P. 52-57. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-12> (Республіка Угорщина)

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

9. Гречуха І. А., Шмиглюк О. Г. Репрезентація етнічної самосвідомості у літературній творчості старшокласників: теоретичний аналіз проблеми. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016, Kielce: Holy Cross University, pp. 310-314.* <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23973>

10. Гречуха І. А., Марчук К. А. Біографічний метод у вивченні літературної обдарованості. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 березня 2017 року).* Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 51-53. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24470>

11. Гречуха І. А., Марчук К. А. Особливості прояву творчого потенціалу Григора Тютюнника. *Психологія і педагогіка: актуальні питання: Збірник тез*

міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна 7-8 квітня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 100-105. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/24471>

12. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 27 квітня 2018 року). Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. І. Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. С. 33-35. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27144>

13. Гречуха І. А. Онтогенетична структура референтності літературно обдарованих старшокласників. *Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (11-12 квітня 2019 р.) За заг. ред. О. В. Лазорко, В. А. Ущиної. Луцьк: Волиньполіграф, 2019. С. 232-236.

14. Гречуха І. А. Умови особистісного зростання літературно обдарованої особистості. *Актуальні проблеми особистісного зростання*: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих учених (м. Житомир, 19 квітня 2019 року)]. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т. ім. І. Франка. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 150-152. <http://eprints.zu.edu.ua/29639/>

15. Гречуха І. А. Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованої особистості в умовах сприятливого освітнього середовища. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 грудня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 49-53.

16. Гречуха І. А. Емпатія та літературна творчість старшокласників. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 10 квітня 2020 р. К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 141-145.

17. Гречуха І. А. Особливості прояву емпатії у взаємозв'язку з копінг стратегіями емоційної регуляції літературно творчих старшокласників. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць [за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 21 квітня 2020 р.)]. Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Г. В. Пирог, Т. М. Шапран. М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. С. 254-257. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ](https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=5450969696660696805#d=gs_qabs&u=%23p%3DSje99FPFasYJ)

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження***

18. Гречуха І. А. Ціннісна підтримка літературно обдарованих старшокласників: на прикладі роботи українських та польських літературних осередків. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 1. За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2015. С. 112-116. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19940/>

19. Гречуха І. А. Рефлексія здібностей літературно обдарованих старшокласників. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 2. За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 98-100. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/24828/>



## Додаток Е

### Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Науковий семінар I. «Цінності обдарованої особистості: стан проблеми і перспективи досліджень» (із циклу семінарів «Аксіопсихологія обдарованої особистості») (м. Київ, Україна; 22 жовтня 2015 року). Форма участі – очна, доповідь на тему «Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці», публікація статті.

2. Науковий семінар II. «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (із циклу семінарів «Аксіопсихологія обдарованої особистості») (м. Київ, Україна; 21 квітня 2016 року). Форма участі – заочна, доповідь на тему «Ціннісна регуляція розвитку літературних здібностей старшокласників».

3. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Особистісне зростання: теорія і практика» (м. Житомир, Україна; 22 квітня 2016 року). Форма участі – заочна, доповідь на тему «Психологічні механізми регуляції розвитку літературних здібностей старшокласників».

4. Науковий семінар III. «Вікові чинники ціннісного розвитку обдарованої особистості» (із циклу семінарів «Аксіопсихологія обдарованої особистості») (м. Київ, Україна; 20 жовтня 2016 року). Форма участі – очна, доповідь на тему «Суб'єктивна картина літературних здібностей: спроба факторно-семантичного аналізу», публікація статті.

5. Міжнародна наукова конференція «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» (м. Кельце, Республіка Польща; 28-29 грудня 2016 р.). Форма участі – заочна, публікація тез.

6. Міжнародна науково-практична конференція «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (м. Львів, Україна; 24-25 березня 2017 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

7. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, Україна; 7 квітня 2017 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

8. III Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична інтернет-конференція «Особистісне зростання: теорія і практика» (м. Житомир, Україна; 27 квітня 2018 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

9. Міжнародна конференція «Science without boundaries – development in 21 st. century» – 2018 (м. Бухарест, Угорщина; 26 серпня 2018 року). Форма участі – заочна, публікація статті.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Українсько-польські психолого-педагогічні дослідження в синхронії та діахронії» (м. Житомир, Україна; 10-11 вересня 2018 року). Форма участі – заочна, доповідь на тему «Особливості розвитку літературних здібностей старшокласників, які є учасниками шкільних літературних студій».

11. I Міжнародна науково-практична конференція «Виклики та парадокси соціальної взаємодії в постмодерному світі: лінгвістичний та психологічний аспекти» (м. Луцьк, Україна; 11-12 квітня 2019 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

12. Всеукраїнсько науково-практична конференція для молодих учених «Актуальні проблеми особистісного зростання» (м. Житомир, Україна; 19 квітня 2019 року). Форма участі – очна, доповідь на тему «Умови особистісного зростання літературно обдарованої особистості», публікація тез.

13. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (м. Умань, Україна; 11 жовтня 2019 р.). Форма участі – заочна, доповідь на тему «Психологічні особливості розвитку літературних здібностей учасників літературних студій».

14. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, Україна; 27 грудня 2019 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

15. Міжнародна конференція «Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education, APSC» – 2020 (м. Бухарест, Угорщина; 2 лютого 2020 року). Форма участі – заочна, публікація статті.

16. Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (м. Київ, Україна; 10 квітня 2020 року). Форма участі – заочна, публікація тез.

17. IV Міжнародна науково-практична інтернет конференція «Особистісне зростання: теорія і практика» (м. Житомир, Україна; 21 квітня 2020 року). Форма участі – заочна, публікація статті та тез.

18. XX Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні проблеми сприймання» (м. Київ, Україна; 25 травня 2020 року). Форма участі – заочна, доповідь на тему «Емпатія в творчій діяльності літературно обдарованих старшокласників».

**Додаток Є**  
**Довідки та акти про впровадження результатів дисертації**  
**( СКАНОВАНІ КОПІЇ)**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
 e-mail: post@eenu.edu.ua, web. http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

24.06.2020 № 03-28/01/1404 Г

У спеціалізовану вчену раду Г

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

*Гречухи Ірини Анатоліївни*

**«Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія у практику діяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Результати дисертаційної роботи Гречухи І.А. на тему: «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників» впроваджувалися у практику діяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки впродовж 2019 року.

Теоретичні та практичні результати дослідження включені у навчальний процес підготовки студентів психологів. Зокрема, до викладання дисципліни «Вікова психологія» включені положення про емпатію як інтегральну властивість особистості та системотвірний чинник розвитку літературних здібностей старшокласників. Під час вивчення дисципліни «Наративна психотерапія» студентам пропонується до ознайомлення розроблена дисертанткою структурно-динамічна модель літературних здібностей та аналіз психологічних аспектів роботи з обдарованою молоддю в навчальний та позанавчальний час. Також студенти на практиці знайомилися з програмою розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності. Набуті в ході участі в програмі знання та уміння сприятимуть професійному становленню студентства.

Вважаємо, що результати дослідження Гречухи Ірини Анатоліївни є актуальними, їх доцільно рекомендувати для впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів з метою розвитку професійних компетентностей студентства.

Ректор

Жанна ВІРНА

(0332) 24-93-92 ; e-mail: [psychological@eenu.edu.ua](mailto:psychological@eenu.edu.ua)




Анатолій ЦЬОСЬ

УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**  
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
 MINISTRY OF EDUCATION AND  
 SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK  
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "24" 06 2020 р. № 582-33/03 На № \_\_\_\_\_ від "\_\_\_" \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Гречухи Ірини Анатоліївни**  
 на тему: **«Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних  
 здібностей старшокласників»**,  
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 зі спеціальності 053 – Психологія  
 у практику діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені  
 Володимира Гнатюка

Результати наукового дослідження дисертантки Гречухи І.А. на тему: «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників» впроваджувалися у навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2019 – 2020 навчального року.

Теоретичні та емпіричні результати дослідження включені у навчальний процес підготовки студентів-психологів для розвитку їх професійних компетенцій в межах таких навчальних курсів, як: «Вікова психологія» (особливості становлення особистості в період ранньої та зрілої юності); «Педагогічна психологія» (аналіз психологічних аспектів роботи з обдарованою молоддю в навчальний та позанавчальний час; включені положення про емпатію як інтегральну властивість особистості та системотвірний чинник розвитку літературних здібностей старшокласників).

На практиці студенти знайомилися з програмою розвитку емпатії в структурі літературних здібностей особистості раннього юнацького віку. Впровадження розробленої Гречухою І.А. програми у навчально-виховний процес сприяло психоемоційному розвитку студентів, їх суб'єктивній спрямованості, розвитку навичок емпатійної поведінки.

Вважаємо, що результати дослідження дисертантки Гречухи І.А. мають практичне значення та їх можна рекомендувати для впровадження у навчальний процес інших навчальних закладів з метою покращення якості навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток професійних якостей студентства.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри психології розвитку та консультування (протокол № 10 від 21.05.2020 року).

Перший проректор



Терещук Г. В.





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ**

вул. Володимира Вернадського, 2/4, м. Дніпро, 49000  
тел./факс: (056) 745-55-96; (0562) 47-17-91  
E-mail: university.msfi@gmail.com Код ЄДРПОУ 39568620

*17.09.2020 № 10-38/01/849*

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Гречухи Ірини Анатоліївни**  
з теми «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі  
літературних здібностей старшокласників»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 – Психологія  
у практику діяльності Університету митної справи та фінансів

Цією довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників» Гречухи І.А. були використані в навчальному процесі Університету митної справи та фінансів. Зокрема окремі результати досліджень здобувача про умови та чинники розвитку літературних здібностей старшокласників увійшли до змісту лекційних та практичних занять вікової та педагогічної психології (теми «Психологія виховання», «Психологія навчання», «Психологія ранньої і зрілої юності», «Рушійні сили, чинники й умови психічного розвитку»).

Також студенти на практиці знайомилися з програмою розвитку емпатії в структурі літературних здібностей особистості раннього юнацького віку. Набуті в ході участі в програмі знання та уміння сприятимуть формуванню необхідних для професійного становлення компетентностей у студентства. Дослідження дисертантки Гречухи І.А. мають практичне значення та носять інноваційний характер для покращення якості навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток професійних якостей студентства.

Ректор



*[Signature]*  
Д.О. Бочаров

Баграченко І.Г.  
(056) 756-05-64

Міністерство освіти і науки України  
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

10008, м. Житомир, бульвар Старий, 7  
тел. (0412) 41-37-22  
факс: (0412) 47-13-56  
e-mail: znau\_dilovod@i.ua  
www.znau.edu.ua  
код ЄДРПОУ 00493681



Ministry of Education and Science of Ukraine  
POLISSIA NATIONAL  
UNIVERSITY

7, Staryi Blvd, Zhytomyr, 10008  
phone: (0412) 41-37-22  
fax: (0412) 47-13-56  
e-mail: znau\_dilovod@i.ua  
www.znau.edu.ua  
USREOU 00493681

Від 15.10.20, № 1634/01.17  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
*Гречухи Ірини Анатоліївни*  
з теми «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних  
здібностей старшокласників»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 – Психологія  
у практику діяльності Поліського національного університету

Цією довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників» Гречухи І.А. були використані в навчальному процесі Поліського національного університету впродовж 2019 – 2020 навчального року.

Окремі результати досліджень дисертантки про структуру, чинники та умови розвитку літературних здібностей старшокласників увійшли до змісту лекційних та практичних занять з наступних дисциплін: психології (теми «Психологія особистості», «Розвиток особистості», «Індивідуально-психологічні особливості особистості») та психології управління (тема «Соціально-психологічна сфера особистості»). Студенти мали можливість познайомитися з методиками спрямованих на психодіагностику творчих здібностей та вивчення емпатії та її форм у осіб раннього юнацького віку.

Дисертантка на практиці познайомила студентів із програмою розвитку літературних здібностей особистості раннього юнацького віку через актуалізацію та розвиток її емпатійності. В результаті участі в розвивальній програмі студенти отримали знання та уміння, які сприятимуть формуванню їх професійних якостей.

Запропоновані Гречухою І.А. теоретичні та експериментальні результати дослідження є актуальними, інноваційними та заслуговують на впровадження в інших вищих навчальних закладах країни.

Ректор університету



О.В. Скидан



## АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

06  
3.11

результатів дисертаційного дослідження *Гречухи Ірини Анатоліївни*  
з теми «**Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників**»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 – Психологія  
у практику діяльності закладу з літературно обдарованою молоддю  
Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета

Дисертанткою Гречухою І.А. протягом 2019-2020 навчального року проводився формувальний експеримент на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета. Суть дослідження полягала у впровадженні розробленої Іриною Анатоліївною «Програми розвитку емпатії старшокласників, які займаються літературною творчістю». В експерименті взяло участь 35 учнів 9-11 класів.

У ході реалізації Програми аспіранткою було проведено 16 тренінгових занять, які були спрямовані на розвиток емоційної чутливості до психоемоційного стану власної особистості та стану інших людей; розвиток емпатійних відносин із різними об'єктами сприймання (аутоемпатійні, квазіемпатійні, фітоемпатійні відносини); розвиток рефлексивних механізмів та здатності до самоаналізу.

Впровадження розробленої Гречухою І.А. програми у навчально-виховний процес Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета сприяло психоемоційному розвитку учнів, їх творчої спрямованості, розвитку вмінь зрозуміло виражати свої емоції та почуття засобами художнього слова.

Вважаємо, що результати формувального експерименту Гречухи І.А. підтвердили ефективність обраних форм і методів роботи, а отже їх можна рекомендувати для впровадження у навчальний процес інших навчальних закладів в рамках роботи з обдарованою молоддю.

Директор Житомирської міської гуманітарної  
гімназії №23 ім. М. Очерета

І.О. Баранов





УКРАЇНА

ГРИШКОВЕЦЬКА СЕЛИЩНА РАДА  
БЕРДИЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСТІ

ВІДДІЛ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ  
вул. Червоний Промінь, буд.4, смт. Гришківці, 13337, тел. (04143) 6-32-31  
e-mail: gromada-osvita@ukr.net код ЄДРПОУ 42735489

23.06.2020 № 209

### АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження *Гречухи Ірини Анатоліївни*  
з теми «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей  
старшокласників»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 053 – Психологія  
у практику діяльності закладів загальної середньої освіти  
Гришківської селищної ради та  
Бердичівського району  
Житомирської області

Результати наукового дослідження дисертантки І. А. Гречухи на тему: «Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників» впроваджувалися у навчальний процес закладів загальної середньої освіти Гришківської селищної ради та Бердичівського району Житомирської області (Гришківська гімназія, Никонівський ЗЗСО, Половецький ЗЗСО, Рейський ЗЗСО, Старосолотвинський ЗЗСО, Озадівський ЗЗСО, Бистрицький ЗЗСО, Романівський ЗЗСО, Дмитрівський ЗЗСО) впродовж жовтня 2019 року по березень 2020 року.

Теоретичні та емпіричні результати дослідження з психології літературної творчості включені у зміст занять літературно-творчих студій (літературних факультативів, гуртків) для старшокласників, які займаються літературною творчістю.

Також була впроваджена запропонована дисертанткою розвивальна програмарозвитку емпатії старшокласників, які займаються літературною творчістю. Розвивальна програма передбачала участь старшокласників в соціально-психологічному тренінгу, індивідуальні консультації, ведення щоденника спостережень. Впровадження розробленої І. А. Гречухи програми у навчально-виховний процес сприяло психоемоційному розвитку учнів, їх творчої спрямованості, розвитку вмінь зрозуміло виражати свої емоції та почуття засобами художнього слова.

Вважаємо, що результати дисертаційної роботи Ірини Анатоліївни Гречухи актуальні та мають практичне значення та їх можна рекомендувати для впровадження у навчальний процес інших навчальних закладів в рамках роботи з обдарованою молоддю.

Завідувач методичним кабінетом  
Т. І. Гуменюк

