

УДК 159.9

Шелег Т. В.,

викладач англійської мови
кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
E-mail: tsheleg@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті описано психологічні умови розвитку життєтворчості дітей молодшого шкільного віку. Життєтворчість визначається як процес реалізації прагнення людини до вдосконалення та розвитку, визначення власних здібностей, що стає можливим через розвиток саморефлексії та відкритість новому досвіду. В результаті теоретичного аналізу виявлено, що розвивати життєтворчий потенціал дитини можна шляхом тренінгової роботи, впливаючи на його основні чинники: творчість, рефлексію, пізнання, адаптацію (адаптаційні механізми, що включають психологічні захисти та копінг-поведінку), а також через батьків, які, оволодівши відповідним матеріалом, зможуть здійснювати правильний вплив на власних дітей та розвивати їхні творчі здібності.

Описано структуру корекційно-розвивальних програм «Життєтворчість» для батьків та дітей. Програма для батьків спрямована на усвідомлення власної ролі у становленні особистості дитини, розвитку її креативності та життєтворчості, пошук шляхів оптимізації та покращення цього процесу. Головним лейтмотивом програми для дітей є розвиток креативності, активності, здатності до ризику, відповідальності, дезактуалізація захисних механізмів психіки та профілактика їх закріплення, формування та розвиток копінг-механізмів, оволодіння рефлексією як необхідним механізмом регуляції власної життєдіяльності.

У результаті тренувань відбулися зміни у батьківському ставленні до дитини, підвищився рівень прийняття та симбіозу, у батьків значущо збільшився рівень рефлексивності та емпатії. Це, своєю чергою, також вплинуло на зростання загального рівня вербальної та образної креативності дітей молодшого шкільного віку, схильності до ризику, емоційної стійкості, дезактуалізації захисних механізмів та вибору активних, а не пасивних копінг-стратегій поведінки, зниження рівня тривожності дитини.

Ключові слова: життєтворчість, діти молодшого шкільного віку, тренінг, групова робота.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проблема життєтворчості стає все більш актуальною та практично і теоретично значущою. Першою чергою, це пов'язано із змінами в суспільстві та трансформаціями в усіх сферах нашого життя, які вимагають від людини не лише пристосування до нових умов, а й розвитку та вдосконалення, самовдосконалення, оволодіння новими навичками та вміннями, розвитку творчого потенціалу, можливості креативно мислити та приймати ризикові і непередбачувані рішення. Однак, розвивати творчі можливості особистості чи піддавати їх корекції потрібно ще із раннього віку. Найбільш сензитивним у цьому плані є молодший шкільний вік. Оскільки він характеризується трансформацією незрілих адаптаційних механізмів у більш зрілі, формуванням свідомої копінг-поведінки. З початком навчання у школі починає розвиватися рефлексія (новоутворення молодшого шкільного віку); розвиваються когнітивні здібності, що закладають базу самопізнання (новоутворення підліткового віку) та сприяють розвитку емоційного компоненту рефлексії; потребує підтримки рівень дитячої креативності, що має тенденцію до згасання у цей період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми життєтворчості займалося багато науковців. Зокрема вагомий вклад у цей напрямок здійснили К. О. Абульханова-Славська, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, А. В. Колеснікова, О. Крижанівська, О. Сухоруков, Л. Яновська, В. М. Ямницький та багато інших.

М. В. Левченко визначає життєтворчість як процес реалізації прагнення людини до розвитку, вдосконалення, виявлення всіх здібностей організму і особистісного «Я». Це стає можливим завдяки відкритості новому і розвиненій саморефлексії [3, с. 95].

О. Ю. Пурло розглядає життєтворчість як творчий процес, порівнює основні характеристики цих двох явищ та зазначає, що в обох йдеться про включеність ініціатора (творця, автора, суб'єкта) в нестереотипний процес, який не має зовні регламентованих тимчасових рамок, носить перетворюючий характер та потенційно приводить до отримання об'єктивно або суб'єктивно якісно нового продукту (матеріального або ідеального). Проте, на відміну від творчого процесу, що має результатом онтологічно розташований продукт (матеріальний або нематеріальний), який виноситься поза межі людини, результатом життєтворчості є онтологічно розташований в людині ідеальний (духовний,

ціннісний, смисловий) продукт, що виражається в життєвій позиції особистості та потенційно трансцендується поза межі власного «Я» [5].

Категорія «життєтворчість» передбачає поєднання проблеми життєтворчості та проблеми становлення особистості, а також визначення особливостей зрілої, адаптованої особистості, що є суб'єктом власного творчого розвитку.

Спираючись на наукові дослідження, можна стверджувати, що життєтворчість передбачає наявність великої кількості здібностей. Наприклад, С. Л. Рубінштейн відносить до них здатність до рефлексії; відповідальності; до вдосконалення життя людей, самого себе; здібності до етичного ставлення щодо «ближнього» і «дальнього» та ін. [6].

Н. О. Полетаєва дещо деталізувала та розширила життєтворчі здібності, наведені вище. Вона відносить до них: здібності до трансценденції, прогнозування, рефлексії, смислоутворення та саморегуляції [4].

В. М. Ямницький виокремив провідні внутрішні психологічні чинники життєтворчості особистості в дорослому віці, що включають адаптацію, рефлексію, творчість та пізнання [7, с. 149].

Спираючись на вагомий теоретичний та практичний внесок науковців у розробку даної проблеми, ми вважаємо за необхідне розвивати або ж корегувати життєтворчість дітей молодшого шкільного віку через вплив на її чинники, а саме: творчість, рефлексію, пізнання, адаптацію (адаптаційні механізми, що включають психологічні захисти та копінг-поведінку) тощо.

Мета статті полягає в описі програми розвитку життєтворчості дітей молодшого шкільного віку з урахуванням впливу найближчого соціального оточення (матері та батька) як одного із чинників її формування та аналізі результатів її апробації.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з доведеною доцільністю формування та розвитку передумов життєтворчості у молодшому шкільному віці було розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму «Життєтворчість» для учнів 3–4 класів. Основний зміст корекційно-розвивальної роботи полягав у створенні сприятливих умов для розуміння дитиною якостей, які їй необхідно у собі розвивати з метою успішного особистісного становлення, опираючись на власні індивідуальні резерви і потенційні можливості, а також розробці для кожної дитини індивідуальних способів і шляхів формування цих характеристик.

Корекційно-розвивальна програма складається з двох модулів:

- 20 занять для дітей, що проводилися щотижня упродовж півроку.
- 6 занять для батьків, що проводилися паралельно з заняттями дітей.

Апробація програми проводилася на базі Черкаської міської гімназії № 9 (у межах впровадження інноваційного освітнього проекту «РОЗКВІТ», спрямованого на творчу реалізацію дитини та формування діяльнісного підходу до життя через розвиток навчально-дослідницьких умінь в умовах спеціально змодельованого освітнього середовища).

Групи формувалися за принципом добровільної участі та необхідності такого виду роботи відповідно до результатів констатувального етапу дослідження. Зокрема, такого втручання потребували діти, в яких домінували такі захисні механізми, як проєкція, заміщення, регресія, витіснення та низькі показники використання компенсації, формування реакції та інтелектуалізації, низький та середній рівні вербальної та образної креативності, низька самооцінка тощо.

Вибірку склали 64 учні третього класу та їхні батьки. До експериментальної групи увійшов 31 учень та їхніх батьки (47 осіб), до контрольної – 33 учні та їхні батьки (47 осіб).

Тренінг життєтворчості для дітей передбачав проведення інтенсивних групових занять, спрямованих на розвиток чинників життєтворчості (креативності, життєстійкості, рефлексії, дезактуалізації глибинних конфліктів у поєднанні з посиленням мотивації особистісного розвитку).

Мета тренінгу – розвиток дивергентного мислення (креативності), здатності робити вибір, обирати діяльність та бути відповідальним за свої дії, проявляти активність у моменти невизначеності (здатність до ризику, генерації ідей), дезактуалізація захисних механізмів психіки та профілактика їх закріплення, формування та розвиток копінг-механізмів, оволодіння рефлексією як необхідним механізмом регуляції власної життєдіяльності, підкріплення позитивного образу Я.

Під час розробки власної корекційно-розвивальної програми «Життєтворчість» для батьків та дітей молодшого шкільного віку ми врахували напрацювання та досвід науковців, які займалися проблемою технології ведення тренінгу, його підготовки (розробка вправ, які б повною мірою вирішували всі завдання тренінгу, змістові особливості побудови програми тренінгу, формування груп – учасників тренінгу тощо) (І. В. Вачков, А. М. Єлізарова, Г. І. Марасанова, К. Л. Мілютіна, В. Г. Пузіков та ін.).

Концептуальною основою корекційно-розвивальної програми для дітей, що спрямована на розвиток креативності, стали праці науковців, які займалися вивченням розвитку творчих здібностей, креативності, розкриттям творчих можливостей дитини, починаючи із раннього віку (Є. В. Алфеева, О. О. Бодальов, В. В. Давидов, І. Г. Лендрет, В. О. Моляко, В. Полегенька, Л. Ф. Обухова, Г. С. Сухобська, А. С. Співаковська та ін.).

Програма тренінгу та кожне окреме корекційно-розвивальне заняття включало в себе три основні етапи: підготовчий, основний та завершальний.

На підготовчому етапі створювався сприятливий клімат під час спілкування, доброзичливі взаємостунки між учасниками групи, розвиток їх вміння контактувати, встановлювати взаємозв'язки, використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування, виражати свої та безоцінно приймати думки, емоції та почуття інших, що сприяло зняттю ситуативної тривожності і скутості. Важливим на цьому етапі було створення сприятливої для роботи, довірчої атмосфери, зниження емоційної напруги та формування згуртованості всередині групи.

Основний етап передбачав розкриття головної проблеми заняття та її припращування шляхом інформування учасників тренінгу (інформаційна частина), а також активну групову та індивідуальну роботу. У ході тренінгу використовувалося моделювання стресових ситуацій, які потрібно вирішити. Реконструкція завдяки здатності до рефлексії дозволяє зрозуміти, які помилки людина робить при вирішенні конфлікту, як варто чинити в тому чи іншому випадку, які обставини трактуються як стресові. При відтворенні стресових обставин дитина може самостійно знайти шляхи вирішення, побачити їх наслідки, як найгірший, так і кращий варіант розвитку подій. Особлива увага зверталася на емоційні переживання, пов'язані з виникненням проблеми, аналізувалися свідомі та несвідомі механізми адаптації, оцінювалася їх ефективність. Емоційно-деструктивний досвід корегувався завдяки застосуванню інструментів арт-терапії, музичної та рухової терапії, психодрами. Вправи на розвиток креативності спрямовані на стимулювання розвитку життєстійкості, оскільки передбачають прийняття дитиною виклику, включення до процесу подолання труднощів та використання рефлексії як здатності прораховувати свої дії і почуття наперед.

Тренінг життєтворчості передбачав обов'язкове виконання учнями домашніх завдань з використання здобутих знань та закріплення сформованих механізмів у реальних життєвих ситуаціях, що дозволяє активно впливати на удосконалення здатності учнів до свідомої організації подій власного життя.

На завершальному етапі заняття підводяться підсумки з опрацьованих тем, узагальнено висвітлюється інформація у вигляді рефлексії, яку давали учасники тренінгової взаємодії (за бажанням). Вони оцінювали як вправи і заняття на предмет їх цікавості та комфорту їх виконання, так і власний емоційний стан у процесі опрацювання тем і виконання вправ та після їх закінчення.

Модуль для дітей молодшого шкільного віку було розраховано на 40 годин – 20 занять по 2 години. Він передбачав опрацювання одинадцяти тем: презентація власного Я (перше заняття – ввідне, ознайомче, передбачало формування навичок самопрезентації); розбуди в собі генія; оптиміст чи песиміст; проблемна ситуація: як реагувати?; почуття та емоції; як виражати почуття?; чому вони так поведуться?; неприємна ситуація: вихід є!; звільняємося від емоційного сміття; підсумкове заняття: людина – творець свого життя.

Для психіки молодшого школяра, згідно з результатами досліджень Р. М. Грановської, Ф. Крамер, властивим є формування приблизно одного набору захисних механізмів – заперечення, проєкція, заміщення, регресія, витіснення. Усвідомлення дії захисних механізмів перешкоджає їх закріпленню у психіці як неефективних.

Поряд з усвідомленням психологічних захистів, що сприяє гармонійному розвитку цілісної особистості, проводилася робота з розвитку життєстійкості та креативності дітей молодшого шкільного віку.

В основу розробленої нами програми для батьків закладено положення про те, що суттєвий вплив на розвиток креативності дитини та її творчі можливості здійснює найближче соціальне оточення (мати та батько), а саме, особливості батьківського ставлення, рефлексивності та здатності зрозуміти і підтримати дитину у ситуаціях, що носять проблемний характер для неї (О. В. Алфеева, Є. О. Іванова, М. І. Лісіна, А. Б. Коваленко, Н. І. Рогаль, В. В. Столін, В. В. Юстіцкіс та ін.) [1; 2].

Застосування знань і навичок, здобутих у процесі навчання є важливим показником ефективності розвивального впливу. На батьків, як значущих для дитини фігур, покладено завдання з забезпечення умов для практичного втілення знань та рекомендацій у розвиток особистості. Зважаючи на це, формувальний експеримент передбачав роботу з батьками, спрямовану на отримання ними знань з проблем життєтворчості та усвідомлення важливості власної ролі у формуванні передумов цього процесу.

Мета тренінгу «Життєтворчість для батьків» – усвідомлення власної ролі у становленні особистості дитини, розвитку її креативності та життєтворчості, пошук шляхів оптимізації та покращення цього процесу.

Заняття тренінгу поєднували теоретичний матеріал та практичну роботу.

Лейтмотивом теоретичної частини тренінгу є ознайомлення батьків з поняттям життєтворчості та її передумовами, що починають формуватися під впливом найближчого соціального оточення (матері та батька) у ранньому віці.

Практична частина тренінгу присвячена аналізу життєтворчого процесу самих дорослих, визначенню впливу на нього значущих особистостей дитинства. Батьки беруть активну участь у розробці принципів виховання дитини з активною життєтворчою позицією.

У межах корекційно-розвивальної програми «Життєтворчість» проведено 6 тренінгових занять з батьками дітей, які брали участь у роботі за цією ж програмою та 9 індивідуальних консультацій, 6 з них – за ініціативи самих батьків. Програма розрахована на шість годин роботи та включає опрацювання шести тем. Серед яких: презентація власного Я; людина-творець: що таке життєтворчість; цикл із трьох підтем – передумови життєтворчості: рефлексивність, креативність, адаптованість та підсумкове заняття: я і моя дитина – робота над майбутнім.

У процесі групової та індивідуальної роботи застосовувалися різноманітні прийоми і методи. Зокрема, це були: групові дискусії, рольові ігри, міні-лекції, мозковий штурм, індивідуальні завдання тощо.

Досить ефективними виявилися рольові ігри «батько/мати-дитина». Учасники програвали різні соціальні ролі, їм доводилося змінювати стереотипну поведінку, установки. Таким чином, на основі розвитку емпатії та рефлексивності, відбувалося формування нових, більш ефективних форм поведінки. У батьків формувалася здатність розуміти почуття співрозмовника та аналізувати власні переживання.

У груповій роботі використовувалися дискусійні ігри, де необхідно було аргументувати власну точку зору, дати зрозуміле пояснення, з повагою ставлячись до співрозмовника. Такий вид роботи націлений на рефлексивний розвиток особистості, що є важливим чинником життєтворчості. Примітно, що у процесі роботи батькам бракувало навичок ведення конструктивного діалогу, обґрунтування заборони для дитини. Учасники здебільшого використовували директивний тон, ультиматуми або умовляння. Обговорення показало, що відчуття, які вони переживали під час виконання завдання, ідентичні тим, що виникають у реальних ситуаціях – роздратування, безсилля, злість. Як наслідок – нездатність до ефективного спілкування з дитиною, що може зумовлювати виникнення ексквізитної ситуації.

Ефективність впровадження програми перевірялися за двома критеріями: суб'єктивна та об'єктивна оцінка результативності. Об'єктивна оцінка полягала у встановленні значущих змін у поведінці учасників групової роботи, які були виявлені до та після участі в роботі тренінгу, а також шляхом порівняння показників експериментальної та контрольної груп.

Як допоміжний використовувався суб'єктивний критерій ефективності, що передбачав оцінку важливості, актуальності, можливості подальшого

використання отриманих навичок та знань дітьми та їхніми батьками – учасниками групової роботи у повсякденному житті.

На формувальному етапі дослідження здійснювалося вимірювання емпіричних показників до та після проведення тренінгової роботи з дітьми за такими психодіагностичними методиками: тест креативності П. Торренса; дослідження самооцінки «Сходінки» (В. Г. Щур); опитувальник Р. Б. Кеттела; методика оцінки дитячих захисних механізмів О. Чумакової; опитувальник копінг-стратегій (І. Нікольська, Р. Грановська). Для порівняння показників двох зрізів використовування t-критерій Стюдента для незалежних вибірок.

Динаміка змін у батьків експериментальної групи діагностувалася за допомогою методик: «Діагностики рівня емпатії» І. Юсупова, діагностики рефлексивності (А. В. Карпова), діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна.

У таблиці 1 наведено показники двох груп дітей за методикою креативності П. Торренса.

Одержані дані свідчать про те, що внаслідок впливу у дітей експериментальної групи значуще зросли показники загальної креативності

Таблиця 1

Середні значення показників за методикою креативності П. Торренса до та після впровадження програми у двох групах молодших школярів

Шкали	Експериментальна гр.		Контрольна гр.	
	До	Після	До	Після
Креативність	39,20	45,02**	47,15	47,68
Образна креативність	43,26	44,98	52,58	52,56
Образна швидкість	40	43,41*	46,90	47
Образна оригінальність	51,93	55**	52	52,58
Образна розробленість	46,30	48,31*	44,66	44,98
Абстрактність назви	50,10	51,52	49,47	50
Супротив замиканню	44,21	46,04**	48,27	48,91
Вербальна креативність	42,06	46,57**	52,52	54,39*
Вербальна швидкість	47,56	48,43	51,21	51,93
Вербальна гнучкість	45,04	47,68**	50,15	50,73
Вербальна оригінальність	49,10	52,16**	54,12	55,21

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

($p \leq 0,01$), образної швидкості ($p \leq 0,05$), образної оригінальності ($p \leq 0,01$), образної розробленості ($p \leq 0,05$), супротиву замиканню ($p \leq 0,01$), вербальної креативності ($p \leq 0,01$), вербальної гнучкості ($p \leq 0,01$) та вербальної оригінальності ($p \leq 0,01$). За трьома шкалами: образної креативності, абстрактності назви та вербальної швидкості значущих змін до та після тренінгу виявлено не було, однак, показники мають тенденцію до зростання. У контрольній групі за шкалами методики креативності П. Торренса не було виявлено значущих відмінностей між показниками до та після тренінгу. Винятком є лише показник вербальної креативності – він значуще зріс ($p \leq 0,05$).

За результатами методики дослідження самооцінки «Сходинки» (В. Г. Щур) встановлено, що після проведення формувального експерименту самооцінка дітей експериментальної групи також зазнала значущих змін. За результатами середнього значення показник став вищим (до вправлянь: 4,16 та після: 5,61 при $p = 0,18$). У контрольній групі до та після формувального експерименту змін не виявлено ($p = 0,925$).

За опитувальником Р. Б. Кеттела в експериментальній групі виявлено зміни за всіма вимірюваними показниками (табл. 2).

Таблиця 2

Середні значення показників за опитувальником Р. Б. Кеттела до та після тренінгу в експериментальній та контрольній групах

Фактори	Експериментальна гр.		Контрольна гр.	
	До	Після	До	Після
Фактор С (Емоційна стійкість)	4,52	5,19*	4,73	5
Фактор F (Схильність до ризику)	4,45	5,39**	4,27	5,03
Фактор О (Тривожність)	5,35	4,58*	5,39	5,33

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Після закінчення тренінгу у молодших школярів, які входили до експериментальної групи, підвищився рівень емоційної стійкості ($p \leq 0,05$), що свідчить про формування у них вищого рівня впевненості у собі, стабільності, вищої готовності ефективно взаємодіяти з соціумом, виконувати його вимоги та правила без шкоди власному психічному здоров'ю, розуміння і прийняття власних недоліків, покращення контролю своїх емоційних станів тощо. Підвищився також показник фактору F – схильність до ризику ($p \leq 0,01$). Це свідчить про формування у досліджуваних вищого рівня оптимізму, активності, енергійності, відсутності страху

в ситуації, що є ризиковою для дитини, винахідливості, віри у власний успіх при виконанні діяльності та оригінальності. Спостерігаються значущі зміни і в показниках фактору О (тривожність). В експериментальній групі після проведення тренінгу рівень тривожності, що запускає механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку, значуще знизився ($p \leq 0,05$), тобто вони легше переживають життєві невдачі, стали спокійнішими, життєрадіснішими, бадьорішими, менш схильні до страхів тощо. У контрольній групі дітей молодшого шкільного віку подібних змін до та після формувального експерименту не відбулося, хоча середні значення показників незначуще трансформувалися.

Крім цього, виявлено зміни і за показниками методики «Оцінка дитячих захисних механізмів» О. Чумакової (табл. 3).

Таблиця 3

Середні показники захисних механізмів до та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах

Механізми захисту	Експериментальна гр.		Контрольна гр.	
	До	Після	До	Після
Заперечення	4,42	3,84**	4,79	4,52
Витіснення	4,03	3,74*	4,33	4,24
Регресія	2,23	1,58*	1,94	1,91
Компенсація	4,65	4,48	5,12	5,52
Проекція	3,68	3,03**	3,73	3,61
Заміщення	2,35	1,71**	2,36	1,94
Інтелектуалізація	3,45	5,19**	5,73	5,64
Формування реакції	4,97	5,87	5,18	5,32

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Виявлено зниження показників механізмів захисту: заперечення, витіснення, регресія, проекція, заміщення (значущість змін на рівні $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$). Середнє значення показника механізму інтелектуалізації після тренінгу підвищилося ($p \leq 0,01$), механізм формування реакції значущих змін у групі впливу не зазнав, як і механізм компенсації, однак зміни виявлено на рівні тенденції. У контрольній групі значущих змін у досліджуваних показниках до та після корекційно-розвивальної програми не виявлено. Такі результати свідчать про ефективність тренінгової програми.

Однак, на нашу думку, для більшого ефекту варто було б розширити часові межі тренінгу з акцентом саме на вдосконалення цих аспектів. Це є позитивним моментом з огляду на те, що одним із завдань програми була дезактуалізація захисних механізмів психіки і профілактика їх закріплення. Покращити отримані зміни та сприяти подальшим зрушенням у описаних захисних механізмах можна шляхом розширення групової роботи.

За результатами опитувальника копінг-стратегій дітей молодшого шкільного віку» (І. Ніколюська, Р. Грановська) за допомогою частотного аналізу було виявлено, що молодші школярі до тренінгу вважали такі копінг-стратегії поведінки найбільш дієвими: «обіймаю, або притискаю когось» (перше місце – 32,3 % респондентів); «залишаюсь сам по собі, один» та «граю у щось» (друге місце – по 12,9 %); «сплю»; «дивлюсь телевизор, слухаю музику» (третє місце – 9,7 % досліджуваних); «плачу і сумую» (четверте місце – 6,5 % респондентів) та решта копінг-стратегій, такі як: «мрію, уявляю собі щось»; «гуляю навколо будинку»; «б'юся з кимось»; «говорю з кимось»; «сумую і кричу» знаходяться на останньому місці, а дієвими їх вважають по 3,2 % досліджуваних. Після впливу на першому місці за ефективністю на думку дітей є пошук підтримки серед оточення «говорю з кимось» (26,5 % досліджуваних). На другому місці знаходиться активне проведення вільного часу «гуляю, бігаю, катаюсь на велосипеді» (20 % респондентів). На наступному місці – «обіймаю, притискую, плачу» (12 %) та «дивлюсь телевизор, слухаю музику» (12 %). «Малюю, читаю або пишу щось» та «граю у щось» знаходяться на четвертому місці по ефективності у випадку стресової ситуації (по 8 % досліджуваних) та останнє місце розділяють стратегії «залишаюсь наодинці»; «намагаюсь забути» та «молюся» (по 4,5 % досліджуваних).

До формувального експерименту діти молодшого шкільного віку у критичній ситуації частіше за все обмірковували подію, що сталася (перше місце – 22,6 % респондентів); обирали залишитися наодинці – 19,4 % досліджуваних. На третьому місці знаходиться прояв фізичної агресії – «б'юся з кимось» (16,1 %). На наступному місці знаходиться копінг «плачу і сміюся» (12,9 % досліджуваних). Намагаються забути ситуацію, що сталася – 9,7 % досліджуваних та решта копінг-стратегій займають останнє місце, це: «б'ю, ламаю, кидаю речі»; «дражню когось»; «граю у щось»; «прошу вибачення або кажу правду»; «розмовляю з кимось» (по 3,2 % досліджуваних). Після впливу в експериментальній групі діти найчастіше стали використовувати стратегію обговорення проблемної ситуації та її аналізу (перше місце – 28 % досліджуваних). На другому місці за частотою знаходиться активний

вид відпочинку – «гуляю, бігаю, катаюся на велосипеді» (23 % досліджуваних); «дивлюся телевізор, слухаю музику» та «малюю, пишу, читаю» використовує після тренінгу по 17 % досліджуваних. «Гуляю навколо дому по вулиці» 8 % респондентів, 4 % дітей «обіймає, притискує, гладить когось» та 3 % – плачуть (відмінності значущі на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$).

Таким чином, у групі впливу збільшилася кількість дітей, що застосовують стратегію «малюю, пишу, читаю», «катаюся на велосипеді». Однак, слід відмітити, одночасне застосування і несвідомих адаптаційних механізмів разом зі свідомими. Така поведінка свідчить про засвоєння моделі копію, що базується на свідомому підході до вирішення ексквізитної ситуації, готовності до активних дій. Важливим аспектом такого застосування механізмів адаптації вважаємо підвищення здатності до рефлексії, що є характерним для цього віку.

У контрольній групі також відбулися зміни, однак вони є не значущими, що можна пояснити ситуативним впливом обставин зовнішнього та внутрішнього характеру ($p \geq 0,05$).

Після впровадження корекційно-розвивальної програми «Життєтворчість» для батьків здійснено порівняльний аналіз даних двох зрізів до та після групової роботи для встановлення змін, що відбулися в результаті вправлень. Зокрема, визначався тип батьківського ставлення до дитини, рівень батьківської емпатії та рефлексивності до та після тренінгу. Аналогічні вимірювання проводилися і у контрольній групі.

За допомогою методики «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова аналізувався рівень емпатії, як здатність розуміти внутрішній світ та емоційний стан іншої людини, зокрема власної дитини. У контрольній групі середні значення показника емпатії до та після корекційно-розвивальної програми значуще не змінилися ($p = ,914$), водночас, як в експериментальній групі виявлено значущі відмінності між показниками двох зрізів ($p = ,028$). Розглянемо зміни показника емпатії в експериментальній групі (рис. 1).

Після корекційно-розвивальної роботи збільшився відсоток батьків, що мають високий рівень емпатії та знизився відсоток з низьким рівнем. Кількість батьків з середнім та дуже високим рівнями емпатії майже не змінилася. Позитивним показником дієвості програми є відсутність після формувального експерименту серед досліджуваних низького та дуже низького рівнів емпатії.

За методикою вимірювання рівня рефлексивності (А. В. Карпова) після порівняння двох зрізів виявлено значущі зміни у експериментальній групі за показником рефлексивності ($p = ,044$), у контрольній групі зміни відсутні ($p = ,858$). До проведення корекційно-розвивальної

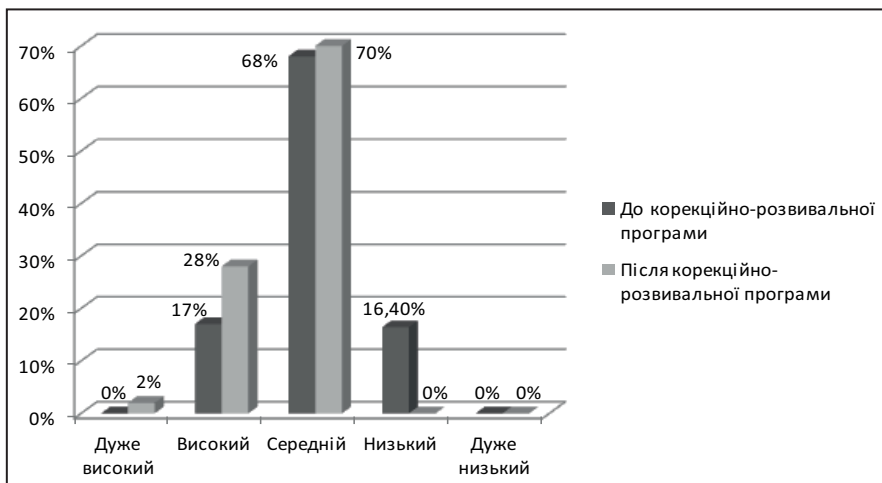


Рис. 1. Показники вираженості рівнів емпатії до та після проведення тренінгу у експериментальній групі

програми домінуючим серед досліджуваних був середній рівень рефлексивності (68 %), 19 % досліджуваних мали низький рівень та у 13 % батьків – високий рівень. Після вправлянь із батьками найбільш вираженим залишився середній рівень (70 %). На другому місці знаходиться високий рівень, який було виявлено у 19 % досліджуваних та знизився відсоток батьків, що мають низький рівень рефлексивності (11 %).

Не менш важливим є виявлення батьківського ставлення до питань виховання дітей та особливостей спілкування з ними, для чого використовувався опитувальник А. Я. Варга, В. В. Століна. Опитувальник складається з п'яти шкал, які розкривають аспекти батьківського ставлення: «прийняття-відторгнення»; «кооперація»; «симбіоз»; «авторитарна гіперсоціалізація»; «маленький невдаха» (табл. 4).

У результаті порівняння показників батьківського ставлення було виявлено значущі зміни в батьків експериментальної групи після участі в тренінгу. Зокрема, зросли показники прийняття дитини та симбіозу з батьками. Це свідчить про те, що батьки стали більше уваги приділяти дитині, прагнуть більше часу проводити з нею, схвалюють її інтереси та плани, приймають її такою, якою вона, є та прагнуть до симбіотичних стосунків і намагаються якомога краще опікуватися нею. Однак, незважаючи на те, що показник симбіозу значуще підвищився, все ж він знаходиться в межах норми та не свідчить про гіперопіку з боку батьків. Рівень кооперації між дитиною та батьками також зазнав певних змін, але вони знаходяться на рівні тенденції і є не значущими.

Таблиця 4

Середні значення показників батьківського ставлення до та після тренінгу в експериментальній та контрольній групах

Батьківське ставлення	Експериментальна гр.			Контрольна гр.		
	До	Після	Р	До	Після	Р
Прийняття – відторгнення	14,57	16,19	,031	14,87	15,70	,411
Кооперація	5,83	6,28	,124	5,51	5,28	,605
Симбіоз	4,66	5,40	,001	4,15	4,68	,035
Авторитарна гіперсоціалізація	3,94	3,98	,994	4,04	4,21	,588
Маленький невдаха	1,96	1,79	,288	2,30	2,17	,620

Показники авторитарної гіперсоціалізації та маленького невдахи значущих змін після роботи з батьками не зазнали. У контрольній групі після формувального експерименту значущі зміни відсутні за показниками батьківського ставлення, винятком є лише шкала симбіозу – показник середнього значення зріс, що можна пояснити впливом певних ситуативних чинників.

Важливе місце в формувальному експерименті відводилося також суб'єктивному критерію ефективності корекційно-розвивальних програм. Діти молодшого шкільного віку та їхні батьки оцінювали проведenu роботу як цікаву і важливу, вказували на можливість використання набутих умінь і навичок у повсякденному житті.

Таким чином, отримані у процесі апробації дані свідчать про ефективність запропонованої програми тренінгу «Життєтворчість», оскільки на тлі зміни батьківського ставлення до дитини, підвищення рівня батьківської рефлексивності та емпатії у дітей знизилася тривожність, підвищилася емоційна стійкість та відповідальність, що сприяє налаштуванню дитини на готовність ризикувати, бути відкритою новому досвіду, що закладає сприятливу базу для успішної життєтворчості в дорослому віці.

Висновки. За об'єктивним та суб'єктивним критеріями ефективності встановлено позитивний вплив корекційно-розвивальної програми на розвиток та корегування чинників життєтворчості дітей молодшого шкільного віку. Запропонована програма сприяє розвитку в дітей творчого потенціалу, зниженню рівня тривожності, підвищенню емоційної стійкості, креативності, схильності до ризику, відкритості новому досвіду та закріпленню нешаблонного мислення.

У групі батьків зросли показники прийняття дитини та симбіозу з батьками, вони стали більше уваги приділяти дитині, прагнуть більше часу проводити з нею, схвалюють її інтереси та плани, приймають її

такою, якою вона є, та прагнуть до симбіотичних стосунків і намагаються якомога краще опікуватися нею.

За результатами апробації програми для батьків та дітей було підтверджено вплив найближчого соціального оточення (матері та батька) на становлення та розвиток життєтворчості дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні індивідуальних особливостей життєтворчої активності дітей та дорослих.

Список використаних джерел

1. Іванова Є. О. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту підлітків / Є. О. Іванова // Український психологічний журнал. – 2017. – № 2 (4). – С. 23–36.
2. Коваленко А. Б. Психологічні умови гармонізації стосунків підлітків з батьками / А. Б. Коваленко, Н. І. Рогаль // Український психологічний журнал. – 2016. – № 2. – С. 52–61.
3. Левченко М. В. Арт-терапія, або Реабілітація творчістю / М. В. Левченко // Школа життєтворчості особистості. – 1995. – С. 95–100.
4. Полетаєва Н. О. До проблеми діагностики життєтворчих здібностей особистості раннього та середнього дорослого віку / Н. О. Полетаєва // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2011. – Вип. 38. – С. 151–159.
5. Пурло О. Ю. Життєтворчість як творчий процес / О. Ю. Пурло // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 78–85.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 420 с.
7. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 479 с.

References transliterated

1. Ivanova Je. O. Psychologichni umovy rozvytku emocijnogo intelektu pidlitkiv / Je. O. Ivanova // Ukrai'ns'kyj psychologichnyj zhurnal. – 2017. – № 2 (4). – S. 23–36.
2. Kovalenko A. B. Psychologichni umovy garmonizacii' stosunkiv pidlitkiv z bat'kamy / A. B. Kovalenko, N. I. Rogal' // Ukrai'ns'kyj psychologichnyj zhurnal. – 2016. – № 2. – S. 52–61.
3. Levchenko M. V. Art-terapija, abo Reabilitacija tvorchistju / M. V. Levchenko // Shkola zhyttjetvorchosti osobystosti. – 1995. – S. 95–100.
4. Poletajeva N. O. Do problemy diagnostyky zhyttjetvorchyh zdbnostej osobystosti rann'ogo ta seredn'ogo doroslogo viku / N. O. Poletajeva // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G. S. Skovorody. Psychologija. – 2011. – Vyp. 38. – S. 151–159.
5. Purlo O. Ju. Zhyttjetvorchist' jak tvorchyj proces / O. Ju. Purlo // Social'na psychologija. – 2008. – № 6 (32). – S. 78–85.
6. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2003. – 420 s.
7. Jamnyc'kyj V. M. Psychologichni chynnyky rozvytku zhyttjetvorchoi' aktyvnosti osobystosti v doroslomu vici: dys. ... dokt. psychol. nauk: 19.00.07 / V. M. Jamnyc'kyj. – K., 2005. – 479 s.

A b s t r a c t

Sheleh T. V.,

English Language teacher,
Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytskyi National University
of Cherkasy
E-mail: tsheleg@ukr.net

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR LIFE- CREATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

In the article there is a description of psychological conditions for primary school age children's life-creation. Life-creation is defined as a process of realization of an individual's aspiration to improve and develop, define their own abilities. This becomes possible due to the development of self-reflection and open-mindedness about new experience.

Resulting from theoretical analysis it was found, that it's possible to develop a child's life-creation potential through usage of training work and influence on its basic factors, such as: creation, reflection, cognition, adaptation (adaptational mechanisms, which include mental protection and coping-behavior), and through parents, who, if they learn correct material, can make the right impact on their children and develop their creative abilities.

The structure of correctional-developing programs "Life-creation" for parents and children is described. The program for parents was aimed at the realization of their own role in their child's personality formation, the development of their creativity and life-creation, search for the ways of optimization and improvement of this process.

The main leitmotif of the program for children is the development of creativity, activity, ability to risk, responsibility, deactualization of protective mechanisms of the psyche and prevention of their fixing, the formation and development of coping mechanisms, mastery of reflection as a necessary mechanism for regulating their own lives.

As a result of the training, the parents' attitude towards the child has changed, levels of acceptance and symbiosis increased, the level of parents' reflectivity and empathy has increased significantly. This in turn, has made impact on the increase of the general level of verbal and image creativity of primary school age children, predisposition to risk, emotional stability, deactualization of protective mechanisms and the choice of active, not passive coping strategies of behavior, reducing the level of anxiety of the child.

Key words: *life-formation, primary school age children, training, group work.*

Отримано – 4 червня 2018

Received – June 4, 2018

Рецензовано – 8 червня 2018

Revision – June 8, 2018

Прийнято – 12 червня 2018

Accepted – June 12, 2018