

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки
кафедра практичної психології та соціальної роботи

Коробка Л.І.

**Кваліфікаційна магістерська робота
Психотренінгова робота в діяльності
соціального працівника**

Сєверодонецьк

2021

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки
(повне найменування інституту, факультету)

Кафедра практичної психології та соціальної роботи
(повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до кваліфікаційної магістерської роботи
освітньо-кваліфікаційного рівня магістр
(бакалавр, спеціаліст, магістр)
спеціальності 231 Соціальна робота
(шифр і назва)

**на тему: ПСИХОТРЕНІНГОВА РОБОТА В ДІЯЛЬНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

Виконала: студентка групи СР-19зм

Коробка Л.І.

Керівник: д. психол. н., проф.

Тоба М.В.

Завідувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи
д. психол. н., проф.

Завацька Н.Є.

Рецензент
к. психол. н., доц.

Боярин Л.В.

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки
(повне найменування інституту, факультету)

Кафедра практичної психології та соціальної роботи
(повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень магістр
(бакалавр, спеціаліст, магістр)

спеціальності 231 Соціальна робота

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри
практичної психології та
соціальної роботи, проф.
Завацька Н.Є.**

“ 01” вересня 2020 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТУ
Коробка Любові Іванівни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: Психотренінгова робота в діяльності соціального працівника

Керівник роботи Тоба М.В., д. психол. н., проф.

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від « »

2020 року №

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи - 110 сторінок, список використаної літератури – 75 джер., додатки – 5, таблиці 10.*

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): *проаналізувати наукові джерела з зазначеної тематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження; на основі проведеного констатувального експерименту розробити й апробувати соціально-психологічну програму тренінгу; визначити ефективність корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики.*

5. Консультанти розділів роботи:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Тоба М.В. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи	01.09.2020	01.09.2020
2.	Тоба М.В. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи	01.09.2020	01.09.2020
3.	Тоба М.В. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи	01.09.2020	01.09.2020

6. Дата видачі завдання 01.09.2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проектування	Строк виконання етапів	Примітка
1	Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи	09.2020 р.	09.2020 р.
2	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження.	09-10.2020р.	09-10.2017р.
3	Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту	10.2020 р.	10.2020 р.
4	Узагальнення результатів констатувального експерименту	10-11.2020 р.	10-11.2020 р.
5	Розробка програми формувальних заходів	11.2020 р.	11.2020 р.
6	Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів	11-12.2020 р.	11-12.2020 р.
7	Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи	12.2020 р.	12.2020 р.

Студент

Коробка Л.І.

Керівник роботи

Тоба М.В.

РЕФЕРАТ

Текст – 110 с., додатків – 5, джерел – 75, таблиць – 10, рис. – 2.

У кваліфікаційній магістерській роботі проведено теоретико-методологічний аналіз тренінгів; розкриті основні підходи до проведення тренінгів у науковій літературі.

Проведено аналіз та апробовано психодіагностичні методики, направлені на дослідження потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Наведено результати емпіричного дослідження потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей. За допомогою математичної та статистичної обробки даних представлено результати константувального експерименту, на основі якого розроблено соціально-психологічний тренінг для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Ключові слова: БАГАТОДІТНІ СІМ'Ї, ДІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА, ПОТРЕБИ, ПОТРЕБИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ, ПСИХОТРЕНІНГОВА РОБОТА, СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ, ТРЕНІНГ.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	12
1.1. Історичні аспекти розвитку тренінгу	12
1.2. Поняття тренінгу та його основні види	17
1.3. Соціально-психологічний тренінг та його функції в соціальній роботі	25
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ	37
2.1. Особливості надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям та стан сучасних багатодітних сімей	37
2.2. Соціально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей	45
2.3. Соціально-психологічні особливості, які впливають на потреби дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей	52
2.4. Методики дослідження потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей	56
РОЗДІЛ 3. ПСИХОТРЕНІНГОВА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	68
3.1. Критерії виявлення потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей	68
3.2. Програма соціально-психологічного тренінгу для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей	72
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	88
ДОДАТКИ	96

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Потреба в отриманні соціальної допомоги соціально-незахищеним верствам населення з кожним роком зростає. З появою і зміцненням соціальної роботи, у міру розвитку інститутів соціальної роботи зростає глибина спеціалізації закладів соціальних служб. Однією з професійних функцій соціального працівника слід вважати надання психологічної підтримки в індивідуальній та груповій роботі з людьми, що опинилися в екстремальних, напружених або в звичайних життєвих ситуаціях; з людьми, які не можуть вибрати шлях для вирішення проблем або знайти сили для реалізації своїх цілей. Найбільш вразливою категорією населення є діти. А саме діти молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Для практики соціальної роботи важливе значення має зв'язок таких наук, як психологія і соціальна робота, їх прикладний та практичний характер, загальний об'єкт взаємодії – людина. Поєднання психологічного і педагогічного впливу, моделей і принципів соціальної роботи дає можливість більш ефективної взаємодії з клієнтом.

Також важливе значення має вибір технік, методів і прийомів психологічної взаємодії з клієнтом, одним з яких є тренінг.

На сучасному етапі розвитку практичної соціальної роботи спостерігається зростання попиту на проведення тренінгів для різних категорій осіб, які отримують соціальну допомогу. Тренінгові технології мають широкий спектр застосування в різних сферах діяльності, мета яких профілактика, корекція, навчання і розвиток особистості. Тренінги є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених Р. Баклі, В. П. Большаков, І. В. Вачков, Ю. Н. Жуков, Т. В. Зайцева, Т. Кандиба, Дж. Кейпл, Е. Кристофер, Д. Лі, К. Л. Мілютіна, Е. В. Пахальян, Ю. В. Пахомов, Л. О. Петровська,

О. С. Прутченков, Л. Рай, К. Рудестам, О. В. Сидоренко, О. П. Ситников, К. В. Фопель та ін.

В сучасній Україні у нові сфери практик: освіта, соціальна робота, управлінська сфера, правоохоронна діяльність тренінги впроваджуються завдяки роботам: Г. М. Бевз, А. М. Гірник, С. В. Дідковського, Ю. О. Живоглядова, А. В. Кунцевської, В. О. Лефтерова, Л. І. Мороз, Г. В. Попової, І. А. Слободянюка, В. В. Третьяченко, С. М. Хоружого, О. В. Чуйко.

Походження та формування сім'ї як групи і її особливості вивчали антропологи і соціологи XIX століття Й. Я. Бахофен, Дж. Ф. Мак-Леннан, М. М. Ковалевський та ін. На сучасному етапі сім'я є предметом вивчення таких вчених, як О. Г. Азарова, А. Г. Вишневський, О. Г. Волков, С. І. Голод, Т. М. Грудина, Т. О. Гурко, Г. І. Клімантова, М. С. Мацковський і ін.

Одна з проблем яка наразі існує в державі це демографічна криза, причиною якої є істотне зниження народжуваності. Для вирішення критичної демографічної ситуації в країні існує багато шляхів, один з них – це повернення до традиції великої сім'ї – стимулювання народжуваності, заохочення до створення багатодітних сімей, створення мережі державних служб соціальної допомоги, належний соціальний захист.

Проблеми багатодітних сімей у суспільстві та проблеми надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям вивчають такі вчені, як О. В. Безпалько, Г. М. Дмитрієв, Е. А. Караєва, А. Й. Капська, Л. П. Кузнецова, І. І. Мигович, Г. І. Осадча, С. В. Толстоухова, І. М. Трубавіна, Є. І. Холостова та ін. Теоретичні основи соціальної роботи з сім'єю, дітьми та молоддю розкривають Л. І. Міщик, О. І. Рассказова, А. О. Рижанова, С. Я. Харченко та ін. Технології соціальної роботи з багатодітною родиною та їх особливості аналізують О. А. Агарков, Т. В. Єрохіна, В. М. Попович та ін.

Тренінг, як інструмент роботи соціального працівника і, як новітній вид послуг у сфері соціальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з багатодітних сімей залишається недостатньо вивченим.

Об'єкт дослідження – діяльність соціального працівника.

Предмет дослідження – психотренінгова робота в діяльності соціального працівника.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості психотренінгової роботи в діяльності соціального працівника.

Відповідно до мети дослідження були визначені такі його **завдання**:

1. Вивчити наукову літературу з проблеми дослідження. Здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми дослідження.
2. Проаналізувати особливості надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям та стан сучасних багатодітних сімей.
3. Описати соціально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей та соціально-психологічні особливості, які впливають на потреби дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.
4. Емпірично визначити потреби дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.
5. Розробити соціально-психологічний тренінг для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: методологічні і методичні аспекти з теорії та практики використання психологічних тренінгів (І. В. Вачков, Ю. М. Жуков, В. П. Захаров, Ю. М. Ємельянов, І. М. Карицький, С. І. Макшанов, Л. А. Петровська, О. В. Сидоренко, С. В. Страшко, В. В. Третьяченко, М. Форверг, Н. Ю. Хрящева, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко). Методичні засади щодо опанування технік та їх використання у тренінгу

(Н. М. Єжова, Г. Л. Ісуріна, К. Л. Мілютіна, В. Г. Пузіков та ін). Гуманістичний підхід тренінгової роботи. Психодинамічна модель практики соціальної роботи. Теорія потреб А. Маслоу.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових результатів;
- емпіричні: бесіда; спостереження; психодіагностичні методи: Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса»; проєктивна методика «Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бука;
- статистичні: методи математичної обробки даних із їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

- поглиблено знання про особливості проведення соціально-психологічного тренінгу;
- встановлено особливості потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей;
- розроблений соціально-психологічний тренінг для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Теоретичне значення дослідження полягає: в аналізі теоретичних підходів науковців щодо застосування тренінгової роботи з групою; розкритті теоретико-методологічних засад соціально-психологічного тренінгу, що базується на принципах гуманістичного підходу тренінгової роботи; визначенні особливості потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей.

Практичне значення дослідження. Отримані в ході дослідження результати та розроблений психо-соціальний тренінг можуть бути використані в навчально-виховному процесі практичними психологами та соціальними

педагогами загальноосвітніх шкіл та працівниками центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, в процесі психологічного консультування, при проведенні психокорекційних, розвиваючих занять та тренінгів.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загального висновку, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

1.1. Історичні аспекти розвитку тренінгу

У своїй роботі соціальний працівник стикається з необхідністю працювати не тільки індивідуально з кожною особистістю, а й з необхідністю одночасно працювати з групою людей. Як будь-який напрямок в науці, групова робота має історію свого виникнення і розвитку.

З давніх часів, на самих ранніх етапах розвитку людського суспільства люди збиралися в групи, щоб забезпечувати своє виживання і розвиток. У первісних племен спільними ритуальними діями і танцями відзначалися важливі події і супроводжувалися культові обряди; багато-хто з давньогрецьких мислителів, у тому числі великий Сократ, вдавалися до групової форми філософствування, щоб перевірити свої ідеї про природу Всесвіту і людського роду. Ці ранні форми об'єднання вже містили в собі зачатки до роботи з групами [54].

Першою спробою дати науково-теоретичне пояснення тим процесам лікування, які відбуваються в групі слід вважати теорію «тваринного магнетизму» Франца Антона Месмера австрійського лікаря, який практикував в Парижі в кінці XVIII століття. Суть цієї теорії полягала в наступному: існує якийсь магнетичний флюїд, який в разі нерівномірного розподілу всередині організму людини породжує хворобу; задача лікаря – за допомогою спеціальних маніпуляцій гармонійно перерозподілити флюїди і тим самимвилікувати хворого [9].

У XIX столітті шотландський лікар Дж. Брейд запропонував замість терміна «тваринний магнетизм» термін «гіпнотизм», пов'язуючи психологічний механізм месмеровського лікування сном. Гіпнотичні явища в цей період викликали величезний інтерес психіатрів, вони інтерпретували процеси, що відбуваються при гіпнозі абсолютно по-різному. І. Бернгейм стверджував, що гіпнотичний стан – це звуження свідомості в результаті концентрації уваги під впливом навіювання. Причому навіювання є загальним психологічним феноменом, що виявляється в міжособистісних відносинах; в формі гетеро- і ауто-сугестії навіювання призводить до некритичного засвоєння певних переконань, суджень, почуттів [9].

На практиці гіпноз активно застосовували О. Веттерstrand при груповому лікуванні алкоголіків. В. М. Бехтерев для психотерапевтичної роботи з неврозами, розумовим недорозвиненням, деякими соматичними захворюваннями.

Під час першої світової війни в німецькій армії гіпноз застосовувався для лікування солдатів з симптомами «військового неврозу», викликаного істерією.

Психотерапія, що базується на використанні гіпнотичних впливів є один з найважливіших чинників, які вплинули на виникнення групових форм психологічної роботи [9].

У Сполучених Штатах перші спроби застосування групових методів лікування отримали назву «репресивно-інспіраційної» (буквально: «пригнічує-надихає») терапії, і ці методи домінували у першій третині XX століття.

На початку 20 століття Джозеф Пратт, лікар з Бостона, який займався лікуванням хворих на туберкульоз, одним з перших застосував груповий метод лікування – репресивно-інспіраційну терапію. На початку 30-х років Дж. Пратт прийшов до переконання, що основою психотерапії служить благодіючий

вплив однієї людини на іншу, і став планувати сеанси групової терапії для осіб, які не мають особливих соматичних порушень.

Феномен групи цікавив і Зигмунда Фрейда головним чином у зв'язку з інтересом до психології мас і схильності членів групи ототожнювати себе з сильною особистістю, що грає роль лідера. Послідовник Зигмунда Фрейда, Альфред Адлер, пробував пристосувати методи індивідуальної терапії для роботи з групами. А. Адлер заснував кілька консультативних центрів, де використовувався груповий підхід в лікуванні робітників [54].

У 1922 році американський психофізіолог Р. Д. Джейкобсон запропонував систему прогресуючої релаксації для зняття нервово-психічної напруги. А в 1932 році І. Г. Шульцем було розроблене аутогенне тренування в її класичному варіанті. І. Г. Шульц зазначив ефект зняття внутрішньої напруги викликаним розслабленням. Аутогенне тренування сприяє виробленню звички до самоконтролю, самовладання, збереженню високої працездатності, самоспостереження за зовнішніми проявами емоцій і станів, вміння самостійно долати напруги різних видів [27].

Виникнення групових форм тренінгу, або групового руху, відноситься до 1946 року. Цю подію пов'язують з іменами К. Левіна, Л. Брандфорда, Р. Ліппіта і К. Роджерса. Розроблені К. Левіним і К. Роджерсом теорії групової динаміки і центрованої на клієнті терапії стали безпосередніми джерелами практики групового тренінгу [27].

К. Левін стверджував, що більшість ефективних змін в настановах особистості відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті. Він стверджував, що для того, щоб виявити і змінити свої неадаптивні настанови і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші. Підхід К. Левіна до вивчення Т-груп отримав назву «дієвого дослідження». Успіх нового методу дослідження групової динаміки

привів до створення в 1947 році в м Бетелі, США, Національної лабораторії тренінгу [54].

T-групи (тренінгові групи) стали попередницями більшості видів психологічної роботи з групами, які об'єднуються у нас поняттям «соціально-психологічний тренінг». В даний час за кордоном термін «T-група» відносять до широкого спектру груп, мета яких може бути різною: тренінг керівників, мета якого підвищення ефективності їх діяльності; навчання учасників міжособистісній поведінці; формування взаємовідносин в групі; індивідуальний розвиток в групах сензитивності і т. д. [7].

У 70-і роках в Лейпцігському і Йенському університетах під керівництвом М. Форверга був розроблений і науково обґрунтований соціально-психологічний тренінг. Теоретичною основою механізмів змін в соціально-психологічному тренінгу М. Форверга стала теорія установки Д. Узнадзе, згідно з якою установка розглядалася як найбільш доступна форма зв'язку чинного суб'єкта з навколишнім середовищем. Основними засобами тренінгу виступили рольові ігри з елементами драматизації, що створюють умови для формування навичок ефективної комунікації [27].

Значний досвід соціально-психологічного тренінгу, накопичений М. Форвергом і його учнями, представлений в п'яти основних типах тренінгу, до яких належали:

1. Групи, спрямовані на засвоєння необхідних для конкретної професії моделей соціальної поведінки.

2. Групи, спрямовані на розвиток окремих психологічних якостей особистості, необхідних у професійній діяльності, підготовку до управління групою динамікою, рішення приватних психопрофілактичних завдань засобами аутогенного тренування.

3. Групи психогігієни і психопрофілактики [27].

4. Групи розвитку соціальної компетентності в спілкуванні, орієнтації в самому собі, партнері і соціальної ситуації.

5. Групи розвитку соціальної компетентності для роботи в особливо складних ситуаціях міжособистісного спілкування і часткове формування нових цілей життя [27].

У соціальній роботі групові методи застосовуються з кінця XIX століття, з того моменту, коли набули поширення робітні будинки, «гуртожитки», створювані релігійними та благодійними організаціями. Їх співробітники – перші соціальні працівники здійснювали свою діяльність за допомогою групової роботи. У США розквіт групового методу в соціальній роботі припав на 30-і роки XX століття, коли була створена Національна асоціація США з вивчення групової роботи (1936 рік) і почав видаватися журнал «Групи в освіті, рекреації та соціальній роботі». На території колишнього СРСР метод групової роботи інтенсивно використовується з кінця 70-х років насамперед психологами і фахівцями в області організаційного консультування і вже потім, в 90-х роках, після появи в державному реєстрі професій спеціальності «соціальна робота», як метод соціальної роботи. За даними Національної асоціації соціальних працівників США, сьогодні майже 10% соціальних працівників використовують у своїй професійній діяльності метод групової роботи [71].

У нашій країні груповий рух почав розвиватися тільки в останні тридцять років (особливо активно в 90-і роки). Майже всі вітчизняні школи тренінгу спираються на теоретичні концепції, які прийшли до нас із Заходу, самі форми групової психологічної роботи в більшості випадків досі є модифікаціями зарубіжних моделей [9].

1.2. Поняття тренінгу та його основні види

Тренінг – це напрямок в навчанні різним соціально-психологічним явищам і навичкам, який активно розвивається. Термін «тренінг» (від англ. Train, training) має кілька значень – тренування, підготовка, виховання, навчання. Існує кілька наукових визначень тренінгу.

Л. А. Петровська, визначає тренінг як засіб психологічного впливу – «своєрідні форми навчання знанням і окремим умінням в сфері спілкування, а також форми відповідної їх корекції» [36, с. 103].

С. І. Макшанов визначає тренінг «як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [27, с. 75].

С. В. Страшко з колегами дає таке визначення тренінгу «тренінг – організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвіт й знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема, активних, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери в групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок и життєвих компетенцій» [59, с. 6].

Ю. М. Ємельянов визначає тренінг як «активне психологічне навчання, натурна модель для вивчення психологічних явищ, плюс практична лабораторія для формування комунікативних умінь, найбільш важливих в тому чи іншому вигляді професійної діяльності» [17, с. 24].

О. П. Ситников дає наступне визначення тренінгу: «Тренінги (навчальні ігри) є синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну та ігрову діяльність, що проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій ...» [60, с. 144].

Г. Л. Ковальов соціально-психологічний тренінг відносить до методів активного соціального навчання як комплексного соціально-дидактичного спрямування.

У свою чергу Б. Д. Паригін відносить тренінг до методів group-counseling (групового консультування), описуючи їх як активне групове навчання навичкам спілкування і життя в суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції та самооцінки [27].

І. В. Вачков виділяє чотири парадигми, які досягаються в психологічному впливі в процесі тренінгу:

- Тренінг як форма дресури, при якій розвиваються здібності до вибудовування необхідної поведінки учасника (маніпулятивні прийоми за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні патерни поведінки, а за допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, непотрібні);
- Тренінг як тренування (в результаті відбувається формування і відпрацювання умінь і навичок ефективної поведінки);
- Тренінг як форма активного навчання (простір для передачі психологічних знань, розвиток певних умінь і навичок);
- Тренінг як метод саморозкриття учасників (самостійний пошук способів вирішення власних проблем) [9].

У психотерапевтичній енциклопедії поняття тренінг Б. Д. Карвасарський визначив, як сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних та професійних умінь [19].

Тренінг як метод спрямований на те, щоб допомогти учасникам освоїти будь-яку діяльність. Засвоєння нової діяльності забезпечують такі умови:

людина повинна: 1) хотіти це робити; 2) знати, як це робити і 3) вміти це робити. По відношенню до психологічного тренінгу І. В. Вачков визначає рішення наступних завдань:

1. Завдання мотивування і формування позитивних відносин до нової діяльності. Сформувати у учасників тренінгу бажання освоїти нову діяльність побачити в ній сенс для себе, усвідомити її цінність [9].

2. Завдання формування системи уявлень клієнта. Допомогти учасникам групи змінити колишні і засвоїти нові уявлення про світ, використовувати нову інформацію для розуміння світу і на її основі вибудовувати свою поведінку в світі.

3. Завдання формування умінь. Уміння – здатність людини керувати застосуванням наявних у неї уявлень, відносин і навичок відповідно до умов конкретної ситуації. Вміння можуть бути трьох основних типів: технологічні, стратегічні і диспозиційні. Технологічні вміння – це здатність використовувати знання і навички в певній ситуації, стратегічні – використовувати з наявних в підструктурі уявлень найбільш адекватну в даній ситуації стратегію діяльності, диспозиційні – це здатність займати певну диспозицію по відношенню до ситуації на основі наявної системи суб'єктивних відносин [9].

К. Рудестам відзначає переваги групової форми роботи:

– Група відображає в собі весь зовнішній світ, тому, досвід, отриманий в групі допомагає у вирішенні проблем в міжособистісній взаємодії. Допомагає виявити фактори, які впливають на погляди і поведінку особистості.

– Група дає можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших членів групи, які мають подібні проблеми або досвід і здатних завдяки цьому надати істотну допомогу. У групі усвідомлюється цінність інших людей і потреба в них. Особистість відчуває себе прийнятої іншими і приймаючої інших, довіряє і вселяє довіру [54].

– Кожен учасник групи може виступати як учасником подій, так і глядачем. В ході роботи учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати емоційний зв'язок при оцінці власних емоцій і вчинків.

– Група може сприяти особистісному зростанню, полегшує процес самодослідження і інтроспекції, саморозкриття, підвищується самооцінка особистості.

– Група дає економічні переваги, вона економічно більш доступна людям [54].

Специфічними рисами тренінгів є:

- Дотримання ряду принципів групової роботи;
- Націленість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників;
- Наявність більш-менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);
- Певна просторова організація (найчастіше – робота в зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- Акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються в ситуації «тут і тепер»;
- Застосування активних методів групової роботи;
- Об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається в групі, невербалізована рефлексія;
- Атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [9].

Клаус Фопель виділяє цілі, які стоять перед кожною психологічною групою [64].

1. Сенсифілізація навичок сприйняття. Метою процесу сенсифілізації навичок сприйняття є більш точне розуміння свого власного Я і Я інших. Кожен учасник прагне сприймати свої власні чуттєві уявлення, думки, ідеї, бажання, побоювання і потреби більш диференційованим і всеосяжним чином. У той же час він розвиває у себе більшу відкритість почуттів і думок оточуючих.

2. Поглиблення відповідальності за самого себе. Розвиток в учасників груп важливої внутрішньої установки – готовності не пояснювати і не виправдовувати власну поведінку і настрої обставинами своєї біографії або якимись зовнішніми впливами, а брати на себе відповідальність за власну життєву ситуацію і поведінку в усіх сферах життя, усвідомлюючи той факт, що кожен може розпоряджатися собою [64].

3. Руйнування рольових стереотипів. В рамках психологічної групи можна досліджувати і частково руйнувати деякі індивідуальні рольові стереотипи.

4. Відкрите вираження почуттів. Відкрите вираження власних почуттів не тільки допускається, але і підтримується іншими людьми.

5. Усвідомлення власних мотивів. Перед ведучим стоїть мета розвивати в учасників готовність і здатність говорити з іншими людьми про ці проблеми і відповідально перевіряти власні ціннісні уявлення.

6. Прийняття себе. Учасники приймають самих себе, розвивають самоповагу і усвідомлюють, як вони реагують на видимі відмінності між ідеальним і реальним Я.

7. Прийняття інших. Повага і терпимість до думок, почуттів і стилю життя інших людей. Установка, що дозволяє кожному відчувати менше відповідальності за інших, менше тиснути на них і маніпулювати ними [64].

8. Контакт і співпраця з іншими людьми. Кожна людина не тільки розвиває відповідальність за самого себе, тим самим розвиваючи свою

автономію, але одночасно і усвідомлює той факт, що вона може реалізувати себе тільки в контакті з іншими людьми.

9. Міжособистісна відкритість. Більшість людей говорять, що після участі в психологічній групі вони стали спілкуватися відкритіше і відверто, стали вести себе більш довірливо з іншими, менше ховатися від прямого вираження своїх думок, ідей і бажань. У той же час вони віддають собі звіт в тому, що занадто висока ступінь відвертості може бути настільки ж шкідлива для міжособистісних відносин, як і занадто низька [64].

Єдиної класифікації тренінгів не існує. Виділяють тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, комунікативні тренінги, тренінгові підходи, що стимулюють особистісний ріст, навчальні тренінги [19].

До групи тренінгів саморегуляції відносяться: аутогенне тренування, тренінг біологічного зворотного зв'язку. Вони спрямовані на розвиток здатності контролю і управління фізіологічними функціями, на оптимізацію емоційного стану і зниження психологічної напруги.

До групи комунікативних тренінгів відносяться групові варіанти поведінкового і соціально-психологічного тренінгу. Мета таких тренінгів – формування та вдосконалення загальної комунікативної готовності особистості. Відмінності між поведінковим і соціально-психологічним тренінгом умовні.

Тренінги особистісного зростання – тренінгові заняття, які мають різні теоретичні основи і спрямовані переважно на розвиток окремих сторін особистості учасників тренінгу (саморозуміння, навички соціальної перцепції, усвідомленням сенсів, розвиток стратегії особистісного розвитку та ін.). Тренінги особистісного зростання – це збірне поняття, що означає розвиток особистості з точки зору різних концепцій: психодинамічної, когнітивної, гуманістичної тощо [19].

Навчальні тренінги спрямовані на вдосконалення навичок, необхідних для професій, де визначальним фактором є ефективність спілкування [19].

Н. М. Лебедева і О. Й. Палей виділяють три класи тренінгу по їх спрямованості:

1. Суб'єкт-суб'єкт – соціально-психологічний тренінг в його різних модифікаціях.

2. Суб'єкт-об'єкт – інтелектуальний тренінг, метою якого є розвиток інтелектуального потенціалу особистості, підвищення ефективності вирішення професійних і особистісних проблем.

3. Тренінги інтраособистісної спрямованості, до яких відносяться групи особистісного росту і їх різновиди, зокрема лабораторний тренінг, тренінг розвитку особистості [27].

Можливий варіант класифікації тренінгу представлений у таблиці 1.1. [27].

Таблиця 1.1

Класифікація психологічного тренінгу

Підстава	Види тренінгу
За формою проведення	Індивідуальний груповий
За складом учасників	Реальні групи Квазіреальність групи Групи незнайомих людей
За композицією	Однорідні групи (за віком, статтю, культуральним особливостям, професії, регіональних особливостей, індивідуально-психологічними характеристиками, мотивації) Неоднорідні групи

Продовження таблиці 1.1

За рівнем змін	Суб'єктний (зміни відбуваються переважно на рівні умінь і навичок) Особистісний (зміни відбуваються переважно на рівні особистісних властивостей)
За організацією	Частковий тренінг Програмований тренінг
За цілями і завданнями	Комунікативний тренінг Інтелектуальний тренінг Регулятивний тренінг Тренінг спеціальних умінь

[27]

В залежності від мети та завдань, які повинен вирішувати тренінг, можна виділити такі його види [59]:

1. Соціально-психологічний тренінг – спрямовується на розвиток комунікативних здібностей, міжособистісних відносин, уміння встановлювати та розвивати різні види взаємин між людьми;

2. Тренінг особистісного зростання – спрямовується на самовдосконалення, вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, суперечностей тощо;

3. Тематичний або соціально-просвітницький тренінг – спрямовується на розгляд конкретної теми, зміст якої потрібно засвоїти, і набуття таких умінь та навичок [59]:

– Комунікативних – вони напрацьовуються під час усього тренінгу за допомогою спеціальних ігор і вправ;

– Навичок прийняття рішень – для цього тренер може використовувати: «мозкові штурми»; обговорення однієї проблеми всією групою; ігри, спрямовані на усвідомлення та вирішення проблеми; алгоритм прийняття рішення тощо;

– Навичок зміни стратегії поведінки, які допомагають людині: гнучко реагувати в будь-якій ситуації, краще пристосовуватися до оточення, швидше знаходити вихід із складних ситуацій, реалізовувати свої плани і досягати мети;

4. Психокорекційний тренінг — спрямовується на корекцію психічних процесів, тренування певних якостей і здібностей особистості;

5. Психотерапевтичний тренінг — спрямовується на виправлення хворобливих відхилень особистісного розвитку (невротичний розлад, декомпенсація, акцентуації характеру тощо) [59, с. 7].

1.3. Соціально-психологічний тренінг та його функції в соціальній роботі

Професія соціальної роботи сприяє соціальним змінам, рішенням проблем в стосунках між людьми, мобілізації та звільнення індивідів і груп заради гарантії їх благополуччя. Застосовуючи теорії людської поведінки та соціальних систем, соціальна робота втручається у відносини людей з їхнім оточенням. Фундаментальними для соціальної роботи є принципи прав людини і соціальної справедливості.

Коли люди стикаються з проблемами, які не в змозі вирішити самі, коли близькі, члени сім'ї або чиновники не в змозі допомогти змінити ситуацію – виникає потреба соціального посередництва і консультування, потреба в соціальній роботі і соціальних працівниках [71].

Функція соціального працівника як посередника полягає в тому, щоб пояснювати і представляти інтереси однієї сторони другій стороні, а також створювати умови, при яких клієнт соціальної роботи в максимальній мірі може

сам змінювати свою ситуацію, бути повноцінним учасником власної життєвої ситуації [71].

Тренінги, як складова частина психологічних методів, що застосовуються в соціальній роботі при наданні допомоги різним категоріям людей відрізняються системністю і силою впливу. Соціально-психологічний тренінг на даний момент є типовим методом соціальної роботи.

Соціально-психологічний тренінг – сукупність групових методів формування умінь і навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей в групі [46].

Л. А. Петровська пише, що під соціально-психологічним тренінгом зазвичай розуміють своєрідні форми навчання знанням і окремим вмінням в сфері спілкування, а також форми відповідної їх корекції. Соціально-психологічні тренінги вирішують широке коло завдань і різноманітні за формою. Безліч форм тренінгу можна розділити на два великі класи:

1. Орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (наприклад, вміння вести дискусію, вирішувати міжособистісні конфлікти);
2. Націлені на поглиблення досвіду аналізу ситуацій спілкування (підвищення адекватності аналізу себе, партнера по спілкуванню, груповій ситуації в цілому) [36, с. 103].

О. В. Сидоренко говорить про те, що в тренінгу група спільно з тренером не досліджує соціально-психологічні явища в загалі, а ті з них, які суб'єктивно важливі для учасників. Їх можна було б назвати «соціально-психологічними драмами». У тренінгу трохи більше пристрасності і практичної зацікавленості, ніж відстороненого дослідження. Тренінг – це не тільки вплив, але і взаємодія. Тренінг змінює не тільки учасників, а й тренера. Це процес спільної творчості, результатом якого може бути і розвиток самого тренера, якщо це хороший

тренер. Учасники не тільки (і не стільки) засвоюють нові знання і «техніки» від тренера, але і створюють їх разом з ним [56, с. 10-11].

У соціально-психологічному тренінгу на ряду з лекціями, семінарами та бесідами використовуються методи групової дискусії в основному в формі аналізу конкретних ситуацій і у формі групового самоаналізу і метод рольових ігор. Ці методи можуть використовуватися кожен окремо, найчастіше вони входять складовою частиною в комплексні програми, що включають набір різних методів – в залежності від поставлених завдань і матеріальних можливостей.

Всі методи соціально-психологічного тренінгу характеризуються:

– Орієнтацією на широке використання навчального ефекту групової взаємодії.

– Методи реалізують принцип активності учасника тренінгу через включення в навчання елементів дослідження.

– Методи припускають своєрідний варіант навчання на моделях.

Специфіка соціально-психологічного тренінгу полягає в використанні навчального ефекту групової взаємодії і впливу групи на кожную особу і навпаки [36, с. 104].

В даний час область соціально-психологічного тренінгу орієнтована в напрямку впливу на груповий розвиток за допомогою оптимізації форм міжособистісного спілкування.

Цілі соціально-психологічного тренінгу залежать від поставлених завдань:

1. Оволодіння новими соціально-психологічними знаннями;
2. Розвиток здатності адекватного і найбільш повного пізнання себе та інших людей;
3. Діагностика та корекція особистісних якостей і умінь, зняття бар'єрів, що заважають реальним і продуктивним діям [45];

4. Вивчення і оволодіння індивідуалізованими прийомами міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності.

Цілі і завдання тренінгу відпрацьовуються на різноманітному соціальному матеріалі тих сфер, в яких бере участь будь-яка людина практично протягом усього свого свідомого життя [45].

Для того, щоб тренінг не втратив своєї специфіки і не перетворився на навчальний процес, необхідно дотримуватися принципів організації і роботи тренінгової групи:

1. Принцип добровільної участі як у всьому тренінгу, так і в окремих завданнях і вправах [44].

2. Принцип організації постійної самодіагностики кожного учасника. Постійне саморозкриття учасників, усвідомлення і чітке формулювання ними власних особистісно значущих проблем.

3. Принцип взаємодії в стилі діалогу. Взаємна повага учасників, довіра один одному, готовність вислухати співрозмовника і прийняти його точку зору.

4. Принцип гетерогенності. Переважно об'єднання в тренінгову групу людей, що розрізняються по статті, ступеня знайомства, за віком.

5. Принцип постійного складу групи. Після початку тренінгу не слід включати нових учасників і не бажано, щоб учасники тренінгу йшли з групи до закінчення тренінгу.

6. Принцип постійного зворотного зв'язку. Безперервне отримання учасником інформації від інших членів групи про результати його дій в ході тренінгу [44].

7. Принцип оптимізації розвитку. В ході тренінгу здійснюється не тільки чітка діагностика і кваліфікована констатація певного психологічного стану окремих учасників і групи в цілому, але і активне втручання в події, що відбуваються з метою оптимізації умов, необхідних для особистісного розвитку.

8. Принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер. Для тренінгу характерне високе емоційне напруження, учасники щиро переживають події, які відбуваються в групі. А також тренінг активізує і інтелектуальні аналітичні процеси – обговорення подій. Головна форма такої інтелектуальної діяльності – групова дискусія [44].

9. Принцип балансу комфорту і дискомфорту. Атмосфера в групі повинна бути комфортною, зручною, безпечною.

10. Принцип ізольованості. Безумовною вимогою є повна впевненість учасників в тому, що їх не підслуховують. Якщо є необхідність ведення аудіо-, відеозапис, ведучий повинен отримати згоду всіх членів групи.

11. Принцип вільного простору. У приміщенні для занять повинна бути можливість вільного пересування учасників, їх розташування по колу, об'єднання в мікрогрупи по 3-5 чоловік, по 7-8 чоловік, а також для усамітнення.

12. Принцип занурення. Тривалість занять повинна бути визначена в самому початку роботи. Досвід проведення соціально-психологічного тренінгу дає підставу для висновку: найбільший ефект досягається при роботі великими часовими блоками – зануреннями на 3-4 години за одне заняття або навіть більше.

13. Принцип спрямованості на застосування результатів тренінгу в життя. Тренінг повинен мати практичне значення, за рахунок цього учасники матимуть можливість перенести отриманий досвід на практику [44].

Тренінгові групи, як і будь-яка соціальна спільність від малої групи до населення держави, які мають правила, що регламентують життєдіяльність людей, які входять в цю спільність, також виробляють свої власні правила, в кожній конкретній групі вони можуть бути специфічні. Учасники тренінгу

розробляють і приймають правила, які відповідають цілям групи. Ці правила починають діяти в момент початку функціонування тренінгової групи [9].

Для більшості тренінгових груп характерні наступні правила:

– «Тут і тепер» предметом аналізу повинні бути процеси, що відбуваються в групі в даний момент, почуття, пережиті в даний конкретний момент, думки, що з'являються в даний момент. Це сприяє глибокій рефлексії учасників, навчають зосереджувати увагу на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу [9].

– Щирість і відвертість. Не лицемірити і не брехати. Чим більш відвертими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює і цікавить, чим більш щирим буде пред'явлення почуттів, тим успішнішою буде робота групи в цілому. Щирість і відкритість сприяють отриманню та наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, яка так важлива кожному учаснику і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, а й механізми міжособистісної взаємодії в групі [9].

– Принцип Я. Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі і рефлексії. Оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлювання власних почуттів і переживань, які виникають в цей момент. Забороняється використовувати міркування типу: «ми вважаємо ...», «у нас інша думка...» і т. п., які перекладають відповідальність за почуття і думки конкретної людини на аморфне «ми». Всі висловлювання повинні будуватися з використанням особових займенників однини: «я відчуваю ...», «мені здається ...». Це безпосередньо пов'язано з одним із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе і приймати себе таким, який є.

– Активність. Активна участь всіх учасників тренінгу в тому, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою.

– Конфіденційність. Все, про що йдеться в групі щодо конкретних учасників, має залишитися всередині групи – природня етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття [9].

– Спілкування між усіма учасниками і ведучими незалежно від віку і соціального статусу рекомендується здійснювати на «ти». Це дозволяє створити дружню і вільну обстановку в групі.

– Учасникам пропонується вибрати собі на час тренінгової роботи «ім'я гравця» – те ім'я, по якому всі інші учасники зобов'язані будуть звертатися до людини. Це може бути, як дійсне власне ім'я, так і дитяча кличка, університетське прізвище, ім'я улюбленого художнього персонажа або просто будь-яке ім'я, що подобається [9].

Тренінг проводиться за чітко визначеною структурою. Типова структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для складання плану проведення тренінгу (див. табл. 1.2) [26].

План допоможе тренеру дотримуватися основних питань, які мають бути опрацьовані в ході роботи групи, інакше неможливо досягти поставленої мети тренінгу, слід пам'ятати, що тренінг може пройти не так, як було заплановано.

Таблиця 1.2

Типова структура тренінгу

Частина	Завдання	Вправи	Тривалість
Вступна	Створення сприятливого психологічного простору. Засвоєння правил роботи групи. Налагодження зворотного зв'язку «учасник-група» та «група-учасник». Створення ситуації рефлексії.	Знайомство. Правила. Розминка. Очікування. Вправи на рефлексію.	До 15 хвилин для тренінгів тривалістю 1,5-3 год. До 30 хвилин для тренінгів тривалістю 6-8 год.

Продовження таблиці 1.2

Основна	Оцінка рівня поінформованості щодо проблеми. Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її вирішення. Надання інформації, засвоєння знань. Прищеплення умінь, навичок. Підведення підсумків щодо змісту роботи.	Інтерактивні техніки. Вправи на оцінку групових процесів, стану групи.	Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частин разом.
Завершальна	Підведення підсумків щодо процесу роботи. Оцінка отриманого досвіду. Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя.	Інтерактивні техніки. Вправи на оцінку групових процесів, стану групи.	Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частин разом.

[26].

У всіх тренінгових групах спостерігається універсальне групове явище – згуртованість групи, під якою розуміється взаємне тяжіння членів групи один до одного. К. Левін визначає згуртованість групи як результат дії позитивних сил взаємного тяжіння і негативних сил взаємного відштовхування.

Згуртованість групи, цілі і завдання групи, норми групи, позиція ведучого, структура групи і структура лідерства, групові ролі, фази розвитку групи, етапи роботи складають групову динаміку.

С. Кратохвіл говорить про групову динаміку як про розвиток або рух групи, обумовлений взаємодією і взаєминами членів групи між собою [47].

Так як згуртованість групи є важливим фактором успішності учасників в досягненні групових завдань, то її розвитку тренер повинен приділяти особливу увагу. Для цього використовується весь арсенал методів тренінгу. Згуртованість веде до створення в групі атмосфери безпеки, до зниження психічного напруження, встановлення щирих, довірчих відносин між учасниками. Учасники стають більш відкритими та спонтанними. Підвищується відповідальність і активність учасників, що сприяє цілеспрямованій груповій діяльності. Згуртованість виражається і в прагненні залишитися в групі, в прагненні до співпраці при вирішенні спільних завдань і до збереження групи [47].

Груповий процес можна розділити на стадії (див. табл. 1.3) [26].

Таблиця 1.3

Модель динаміки групи

Частини тренінгу	Стадії динаміки групи	Особливості динаміки групи
Вступна	1. Формування нормування. Учасники орієнтуються в ситуації тренінгу, визначають норми взаємодії	Учасники спрямовують зусилля на з'ясування нової ситуації, відповідне визначення власної ролі. Вони, як правило, дещо напружені, збуджені.
Основна	2. Штурмування. Існує напруга, зіткнення інтересів, можливий конфлікт, який потрібно попередити.	З боку деяких учасників відбуваються спроби домінування, «захоплення влади». Тренер (за допомогою великого арсеналу вправ для переведення групи на конструктивний стиль спрямовує енергію на постановку проблеми та пошук шляхів її вирішення, попереджує можливі деструктивні тенденції, адже їх розвиток може демобілізувати групу і змінити напрям розвитку.

Продовження таблиці 1.3

	3. Функціонування. Існує згода, співробітництво, компроміс, емоційна згуртованість учасників.	Найбільш продуктивна стадія конструктивної роботи згуртованої групи. У цей час вирішуються всі основні завдання завдяки тому, що учасники навчилися дотримуватися правил тренінгу, ефективно розв'язувати проблеми, що виникають.
Завершальна	4. Відмирання. Існує інтеграція особистісних та групових потреб, у результаті чого група може зруйнуватися, якщо робота своєчасно не завершена.	Робота завершена, виникає багато емоцій, вражень, позитивних побажань. Проте тренінг не може замінити життя, тому тренеру важливо завершити всі групові процеси і сприяти прощанню так, щоб усі учасники відчули власні результати тренінгу, його достатність і відповідність очікуванням, що є найважливішим на цій стадії розвитку групи.

[26].

Роль ведучого групи (тренера) можна визначити, як допоміжна. Основна мета тренера – не заважати, «не тягнути ковдру на себе», а тільки допомагати. У тренінгу оптимальним варіантом вибору ролі є такий, який складається на тренінгу в даній конкретній групі і який найбільш корисний для групи. Чим більше просунулася група в динаміці, тим більше пасивну роль може грати тренер; чим більше група зробить власних відкриттів, чим більше сформулює висновків і правил, тим краще.

Оптимальна роль для тренера в групі спирається на наростаючу готовність групи самостійно працювати і на здатність тренера помічати ці зміни, а також на його готовність не заважати цим процесам. Роль тренера настільки пасивна, наскільки група готова працювати сама. Тренер завжди готовий допомагати групі, якщо це необхідно. Іншими словами, він не виконує якусь певну роль, а просто підлаштовується під роботу групи [47].

Функції ведучого групи полягають в наступному:

1. Шанобливе ставлення до особистості учасників. Функція передбачає захист, підтримку та визнання учасників, виявлення до них дружніх почуттів, симпатії. Поведінка тренера ґрунтується на його особистих якостях: доброзичливості, інтересі до учасників, сприйняти їх такими, якими вони є, прагненні задовольнити їхні потреби в повазі та адекватному сприйнятті [26].

2. Інтерпретація групового процесу. Являє собою пояснення (пояснювальні теоретичні концепції, коментарі процесу навчання, ініціювання доречних вправ, дискусій, роздумів тощо) для кращого розуміння учасниками себе, своєї поведінки та групових процесів. Тренеру потрібно достатньо майстерності, щоб уникати ролі «батька в сім'ї», котрий навчає «дитину», виконувати роль ненав'язливого наставника, коментатора, експерта.

3. Емоційна стимуляція учасників. Передбачає поведінку, за якої ведучий демонструє відкритість, свої почуття, думки та позитивні установки, слугуючи для учасників моделлю того, як слід працювати в групі. Це сприяє розвитку довіри учасників до тренера, стимулює їхню віру у власні сили і спроможності.

4. Структурування групового процесу. Стеження тренером дотримання групою заданих меж процесу навчання – часових норм, правил тренінгу, стилів поведінки, раціонального вибору ролей тощо [26].

До обов'язків тренера входить наступне:

- Забезпечити, щоб учасники не захоплювалися вправою настільки, щоб втратити основну ідею.
- Вміти зацікавити учасників за допомогою інших методів та інструкцій.
- Створити і підтримувати відповідну атмосферу.
- Не зупинятися, не стояти на місці [75].

- Тестувати всі нові вправи: що підходить одним людям, не завжди підходить іншим.
- Резюмувати всі вправи, що проводяться під час сеансу тренінгу:
 - Щоб повернути учасників до свого попереднього стану після закінчення вправи (якщо учасникам не сподобалося вправа, вони повинні абстрагуватися від цього, поки триває тренінг);
 - Щоб обговорити результати вправи: чи виправдала вона очікування? повели б ви себе так само в реальній ситуації? що б ви робили, якби це сталося?
- Бути чесним і відкритим з іншими учасниками: не приховувати плани тренінгу, не відводити учасників в сторону, нікого не виділяти, не обманювати і не використовувати зусилля учасників в своїх особистих цілях.
- Не забувати про те, що вправи для тренінгів можуть принести багато радісних хвилин учасникам і тренеру [75].

Етичні принципи соціальної роботи, спілкування з клієнтом припускають:

- доброзичливе, толерантне і безоціночне ставлення до клієнта;
- повага особистості клієнта і самоцінності кожної людини;
- впевненість в людській здатності до зміни, зростання і поліпшення;
- емпатію, індивідуальний підхід;
- повага прав клієнта, прагнення до соціальної справедливості;
- анонімність консультування, дотримання конфіденційності [71].

Спеціаліст соціальної сфери в своїй роботі повинен передбачити післятренінговий супровід клієнта, можливість організації самостійної роботи клієнта по формуванню навичок, які були в центрі уваги тренінгу.

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ

2.1. Особливості надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям та стан сучасних багатодітних сімей

За законодавством України, багатодітна сім'я – це сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує. До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною або дуальною формою здобуття освіти у закладах загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, – до закінчення закладів освіти, але не довше ніж до досягнення ними 23 років.

Дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї, у яких проживають троє та більше дітей, або сім'ї з кількістю дітей не менше трьох, над якими встановлено опіку чи піклування не належать до категорії багатодітних сімей [39].

Виділяють наступні види багатодітних сімей:

– сім'ї, в яких батьки люблять дітей і свідомо хотіли їх мати. У цих сім'ях дитина – одна з основних життєвих цінностей, і батьки роблять все від них залежне, щоб їх дітям жилося краще [24];

– сім'ї, в яких батьки свідомо не прагнули мати кілька дітей. Третя, четверта і наступна дитина могли з'явитися в них головним чином через

відсутність планування сім'ї. Такі сім'ї можуть сформуватися, так само, в результаті народження двійні або трійні, через острах перервати вагітність за релігійними мотивами, лікарського заборони на аборт за станом здоров'я матері і тому подібне;

- сім'ї, що утворилися в результаті об'єднання двох неповних сімей, в кожній з яких вже були діти;

- сім'ї, в яких народження великого числа дітей можна вважати проявом неблагополуччя. Діти тут є лише засобом для отримання різного роду допомог, пільг та благ [24].

Багатодітні сім'ї відрізняються великою згуртованістю, розлучення в таких сім'ях досить рідкісні і відбуваються в основному через неспроможність чоловіків у вихованні дітей і в невиконанні інших сімейно-побутових обов'язків. У цих сім'ях складається різновіковий дитячий колектив, діти беруть на себе багато господарських турбот. У взаємовідносинах членів багатодітної сім'ї особливо значимі шанобливе ставлення до старших і лідерство старших за віком. Соціально-психологічні цілі включають набуття почуття ідентичності в соціальному середовищі; досягнення гармонії, участь подружжя у справах сім'ї, виховання дітей; досягнення взаєморозуміння, взаємодопомоги серед дітей; підтримка згуртованості і єдності в міжсімейних відносинах; відродження традицій великої родини, соціальний захист сім'ї та дитинства [42].

Соціалізація дітей в багатодітних сім'ях має негативні аспекти: занижена самооцінка дітей, діти хворіють трохи частіше. Відзначаються житлові та матеріальні труднощі.

Х. Ремшмидт виділяє фактори, що перешкоджають розвитку (дорослішанню): образа дорослими почуття власної гідності; соціально-економічні труднощі: брак харчування, погані житлові умови, бідність, расова

дискримінація і цілий ряд факторів того ж порядку, які негативно впливають на розвиток як в дитинстві, так і в період дорослішання [2].

Багатодітна сім'я це соціально вразлива сім'я, що має потребу в матеріальній підтримці держави, особливих пільгах і послугах та має специфічні труднощі.

До теперішнього часу склалися чотири основні форми державної допомоги сім'ям, які мають неповнолітніх дітей:

1. Грошові виплати сім'ї на дітей у зв'язку з народженням, утриманням та вихованням дітей (допомоги і пенсії).

2. Трудові, податкові, житлові, кредитні, медичні та інші пільги сім'ям з дітьми, батькам і дітям.

3. Безкоштовне і пільгове надання продуктів харчування та предметів першої необхідності, таких як дитяче харчування, ліки, одяг і взуття, харчування вагітним жінкам та ін.

4. Соціальне обслуговування сімей (надання конкретної психологічної, юридичної, педагогічної допомоги, надання соціальних послуг) [68].

В рамках надання соціальної підтримки багатодітним сім'ям Кабінет Міністрів України постановою від 13 березня 2019 р. № 250 «Деякі питання надання соціальної підтримки багатодітним сім'ям» запровадив з 1 квітня 2019 р. виплату допомоги на дітей, які виховуються у багатодітних сім'ях та затвердив [Порядок виплати допомоги на дітей, які виховуються у багатодітних сім'ях](#) [15].

Завдяки запровадженню в 2008 році єдиного обліку багатодітних сімей в Україні, розпочався новий етап проведення соціальної роботи з даною категорією сімей. Після заповнення «Карток обліку багатодітної сім'ї» за формою, затвердженою наказом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, та на підставі аналізу даних була зроблена соціальна діагностика, яка дала

можливість з'ясувати стан і потреби сім'ї з метою проведення подальшої соціальної роботи [38].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» (2019 р.), соціальна робота передбачає оцінювання потреб у соціальних послугах сімей, дітей та молоді, планування, організацію, координацію та надання їм соціальних послуг, державних соціальних допомог, пільг, компенсаційних виплат та іншої соціальної підтримки, а також здійснення моніторингу надання соціальних послуг.

До основних соціальних послуг, що надаються при здійсненні соціальної роботи сім'ям, дітям та молоді, належать соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід, консультування.

Соціальна підтримка передбачає здійснення заходів, спрямованих на:

- Формування відповідального батьківства, навчання батьків навичкам, необхідним для всебічного розвитку та виховання дітей;
- Розвиток різних форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- Запобігання негативним явищам та їх подолання [40].

В сучасних умовах існування багатодітної сім'ї пов'язане з великими матеріальними труднощами.

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства», багатодітним сім'ям надаються наступні пільги:

1) 50-відсоткова знижка плати за користування житлом (квартирна плата) в межах норм, передбачених чинним законодавством [39];

2) 50-відсоткова знижка плати за користування комунальними послугами (газопостачання, електропостачання та інші послуги) та вартості скрапленого балонного газу для побутових потреб у межах норм, визначених законодавством.

3) 50-відсоткова знижка вартості палива, у тому числі рідкого, в межах норм, визначених законодавством, у разі якщо відповідні будинки не мають центрального опалення;

4) Позачергове встановлення квартирних телефонів. Абонентна плата за користування квартирним телефоном встановлюється у розмірі 50 відсотків від затверджених тарифів.

Пільги щодо плати за користування житлом (квартирної плати), комунальними послугами та вартості палива надаються багатодітним сім'ям незалежно від виду житла та форми власності на нього [39].

Дітям з багатодітних сімей надаються такі пільги:

1) Безоплатне одержання ліків за рецептами лікарів;

2) Щорічне медичне обстеження і диспансеризація в державних та комунальних закладах охорони здоров'я із залученням необхідних спеціалістів, а також компенсація витрат на зубопротезування;

3) Першочергове обслуговування в лікувально-профілактичних закладах, аптеках та першочергова госпіталізація [39];

4) Безоплатний проїзд усіма видами міського пасажирського транспорту (крім таксі), автомобільним транспортом загального користування в сільській місцевості, а також залізничним і водним транспортом приміського сполучення та автобусами приміських і міжміських маршрутів, у тому числі внутрірайонних, внутрі- та міжобласних незалежно від відстані та місця проживання за наявності посвідчення встановленого зразка, а в разі запровадження автоматизованої системи обліку оплати проїзду - також електронного квитка, який видається на безоплатній основі;

5) Безоплатне одержання послуг з оздоровлення та відпочинку відповідно до [Закону України](#) «Про оздоровлення та відпочинок дітей».

Батькам і дітям з багатодітних сімей видаються відповідні посвідчення. Зразок посвідчення, порядок виготовлення і видачі посвідчень встановлюються Кабінетом Міністрів України [39].

У Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» зазначені Основні принципи здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю:

1. Додержання і захист прав людини;
2. Адресність та індивідуальний підхід;
3. Доступність та відкритість;
4. Добровільність вибору в отриманні чи відмові від отримання соціальних послуг;
5. Гуманність [41];
6. Комплексність;
7. Максимальна ефективність використання бюджетних та позабюджетних коштів суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю;
8. Законність;
9. Соціальна справедливість;
10. Забезпечення конфіденційності суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, дотримання ними стандартів якості, відповідальності за дотримання етичних і правових норм [41].

Демографи визначають багатодітну сім'ю, як сім'ю, завдяки якій забезпечується високий темп зростання населення. За оцінками демографів, для простого відтворення населення в Україні необхідно як мінімум 15% багатодітних сімей від загальної кількості сімей у нашій країні [1].

Аналізуючи «Гендерний паспорт Луганської області» та дані Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної державної

адміністрації, можна сказати наступне: за даними Державної служби статистики, чисельність наявного населення України, за оцінкою на 1 січня 2019 р. становила 42153,2 тис. осіб. Упродовж 2018 р. чисельність населення зменшилася на 233,2 тис. осіб (без урахування тимчасово окупованих територій). З 90-х років йде зниження населення країни, проте, яскравий стрибок зниження населення спостерігається саме після 2014 року, на що є вагомі причини – розгортання конфлікту на Сході України, політична та соціальна нестабільність [13].

Що стосується Луганської області, то за статистичними даними до 2014 р. загальна кількість населення Луганської області має стійку тенденцію на зниження, що повністю співвідноситься із загальною демографічною ситуацією в Україні – старіння суспільства. Постійне населення Луганської області станом на 1 січня 2018 року складає 684622 осіб. Постійне населення Луганської області стрімко скорочується.

Аналіз демографічних даних показує, що в Україні переважає старша вікова категорія населення. Саме тому Україна належить до країн з високим рівнем постаріння населення й у найближчі десятиріччя цей процес швидко прогресуватиме.

За даними Міністерства фінансів України, приріст населення є негативним, тобто населення скорочується десятиліттями і останні роки не є виключення. Тенденція скорочення населення спостерігається і в Луганській області [13].

Станом на 1 липня 2020 року у Луганській області зареєстровано 3619 багатодітних сімей, у яких виховується 11977 дітей. Кількість багатодітних родин з кожним роком збільшується. З таблиці 2.1 видно, що найбільше багатодітних сімей мають троє дітей (2889 сімей), а найменше дев'ятеро дітей (2 сім'ї) [13].

Таблиця 2.1

Відомості про кількість дітей в багатодітних сім'ях у Луганській області у 2015-2018 роках(без урахування тимчасово окупованих територій Луганської області станом на 1 січня кожного зазначеного року)

Період	Усього сімей	У них дітей	У тому числі							
			3-є	4-ро	5-ро	6-ро	7-ро	8-ро	9-ро	10 і більше
2015 р.	3312	10583	2526	546	165	45	20	4	3	3
2016 р.	3305	10501	2572	501	158	41	22	3	4	4
2017 р.	3221	10683	2540	464	143	48	16	2	4	4
2018 р.	3340	11109	2663	434	151	53	24	7	2	6
2019 р.	3496	11622	2758	493	156	55	21	6	4	3
2020 р.	3619	11977	2889	493	140	66	18	8	3	2

Кількість багатодітних родин, в яких діти виховуються одним з батьків збільшується з кожним роком. Так, у Луганській області у 2015 році таких сімей було 1117, у 2016 р. – 1151, у 2017 р. 1283, у 2018 р. – 1358, у 2019 р. – 1330, у 2020 р. – 1440. Жінок, які самостійно виховують більше 3-х дітей переважно більше [13].

За даними Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної державної адміністрації багатодітним сім'ям надається наступна допомога та пільги (станом на 01 липня 2020 р.), (див. табл. 2.2, 2.3, 2.4).

Таблиця 2.2

Відомості про надання допомоги багатодітним сім'ям у Луганській області за станом на 01 липня 2020 року. Пільги, якими користуються сім'ї

Регіон	Пільги, якими користуються сім'ї							
	звільнення від оплати за харчування дітей	забезпечення дітей шкільною формою	забезпечення дітей підручниками	відвідування гуртків, секцій	відвідування гуртків, секцій	отримання продуктивних наборів	отримання гуманітарної допомоги	інше
Луганська область	1736	0	5489	5489	2254	640	643	5

Таблиця 2.3

Відомості про надання допомоги багатодітним сім'ям у Луганській області за станом на 01 липня 2020 року. Соціальна допомога, яку отримують сім'ї

Регіон	Соціальна допомога, яку отримують сім'ї				
	допомога малозабезпеченим сім'ям	допомога в зв'язку з вагітністю та пологами	допомога при народженні дитини	допомога на дитину до 3 років	допомога на дітей одиницями матерям
Луганська область	830	30	767	27	734

Таблиця 2.4

Відомості про надання пільг багатодітним сім'ям у Луганській області за станом на 01 липня 2020 року

Регіон	Пільги, якими користуються сім'ї				Пільги, якими користуються діти			
	50% знижка плати за користування житлом	50% знижка плати за користування комунальними послугами	50% знижка вартості палива	50% знижка плати за користування квартирним телефоном	безоплатне одержання ліків за рецептами лікаря	щорічне медичне обстеження і диспансеризація	безоплатний проїзд	безоплатне одержання послуг з оздоровлення та відпочинку
Луганська область	304	1543	145	40	88	5192	3340	220

2.2. Соціально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей

Вершина дитинства – молодший шкільний вік. У сучасній періодизації психічного розвитку молодший шкільний вік охоплює період від 6-7 до 9-11 років [14].

Готовність до навчання – це досягнення такого ступеня нервово-психічного розвитку, коли дитина усвідомлює свої можливості, здатна брати участь в шкільному навчанні в колективі однолітків без шкоди для свого

фізичного і психічного здоров'я, вона готова підкорятися вимогам і приписам, в змозі бачити іншу точку зору, активна і їй хочеться вчитися.

Молодший шкільний вік – це час оволодіння вміннями, знаннями, навичками, здібностями, мотивами та іншими поведінковими характеристиками, необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми. Молодший шкільний вік – це час придбання першого соціального статусу – школяр.

Дитина відчуває свої сили, вирішує складні завдання, які виникають як результат виклику самому собі, як наслідок взаємодії з навколишнім середовищем. Ті, кому вдається впоратися з цими завданнями, стають більш вправними і впевненими в собі; у тих, чії спроби закінчуються невдачею, можливо розвиток почуття неповноцінності або слабшого почуття «Я». Е. Еріксон цей період життя назвав періодом творення [22].

Найбільш характерна риса періоду з семи до десяти років полягає в тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Як і будь-який перехідний стан, даний вік багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно вловлювати і підтримувати. Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються в молодшому шкільному віці [32].

З приходом дитини в школу починається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю: змінюється хід її життя і діяльності; виникають нові взаємини з оточуючими її людьми, з'являються нові обов'язки, пов'язані зі школою. Школою оцінюється якість навчальної роботи і поведінку дитини, ця оцінка впливає на характер її відносин з оточуючими: вчителем, батьками, однокласниками [18].

Нова соціальна ситуація вводить дитину в строго нормований світ відносин і вимагає від неї організаційної продуктивності, відповідальності за дисципліну, за розвиток виконавських дій, пов'язаних з набуттям навичок навчальної діяльності, а також за розумовий розвиток. Нова соціальна ситуація посилює умови життя дитини і виступає для неї як стресогенна. Після того, як дитина пішла до школи, підвищується психічна напруженість. Це відображається не тільки на фізичному здоров'ї, але і на поведінці дитини [31, с. 250].

Кожен період психічного розвитку дитини характеризується основним, провідним видом діяльності. Для дошкільного дитинства провідною є ігрова діяльність. Як тільки дитина вступає до школи, гра поступово втрачає чільну роль. Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчання, яке змінює мотиви його поведінки, відкриває нові джерела розвитку його пізнавальних і моральних сил [32].

Навчальна діяльність – це діяльність, безпосередньо спрямована на засвоєння знань і умінь, вироблених людством. Предмет діяльності навчання – знання і дії як елементи культури, науки, існуючі спочатку об'єктивно, екстеріорізовано стосовно до учня. Після навчання ці знання стають його надбанням, відбувається, таким чином, перетворення самого суб'єкта діяльності. Продуктом, результатом діяльності навчання є зміни самого учня. Провідна роль навчальної діяльності виражається в тому, що вона опосередковує всю систему відносин дитини з суспільством (вона громадська за суттю, за змістом і за формою організації), в ній формуються не тільки окремі психічні якості, а й особистість молодшого школяра в цілому [74].

Основні новоутворення дитини молодшого шкільного віку – довільність, внутрішній план дії і рефлексія. Завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середній школі, для

нормального переходу в підлітковий вік з його особливими можливостями і вимогами. Непідготовленість деяких молодших школярів до середньої школи найчастіше пов'язана з несформованістю цих загальних якостей і здібностей особистості, що визначають рівень психічних процесів і самої навчальної діяльності [32].

Згідно з концепцією Е. Еріксона, в період від 6 до 12 років відбувається прилучення дитини до трудового життя суспільства, виробляється працьовитість і смак до роботи. Позитивний результат цієї стадії приносить дитині відчуття власної компетентності, здатності діяти нарівні з іншими людьми; несприятливий результат стадії – комплекс неповноцінності. Старанність, дисциплінованість дитини, прийняття нею правил шкільного життя, успішність чи неуспішність навчання позначається на всій системі її відносин і з дорослими, включаючи батьків, і з однолітками [74].

Після вступу до школи, дитина психологічно переходить в нову систему відносин з оточуючими її людьми, з'являються нові відносини залежності і підпорядкування новим правилам життя.

У зв'язку з необхідністю вчитися в школі, виконувати домашні завдання, суворо організувати режим дня, сім'я починає по-новому контролювати дитину. Поряд з необхідністю ходити в школу, бути дисциплінованим (правильно поводитися в класі, бути уважним до ходу уроку, до розумових операцій, які треба здійснювати при виконанні завдань вчителя та ін.), дитина стикається з необхідністю організації свого дня вдома, в сім'ї.

Дорослі створюють оптимальні умови для організації навчальної діяльності дитини, її правильне ставлення до навчальної діяльності – відношення взятої на себе відповідальності. Найголовніше, що може дати сім'я молодшому школяреві, – навчити його утримуватися від розваг в урочний час, відчувати, що значить «іди в гості сміло, як не жде дома діло», брати

відповідальність на себе, тим самим навчитися керувати своєю волею [31, с. 251-252].

Істотних змін зазнає спілкування з однолітками. Тепер вони разом засвоюють нові знання. У групі однолітків відносини рівноправні і симетричні, а в спілкуванні з учителем існує ієрархія [58].

Якщо діти можуть бачити речі і явища з точки зору іншої людини, то вони більшою мірою здатні встановлювати і підтримувати міцні, близькі стосунки з однолітками. Роберт Селман описує 4 стадії дружби дітей:

На першій стадії (діти до 7-ми років) дружба заснована на міркуваннях фізичного або географічного порядку і носить егоцентричний характер.

На другій стадії (від 7-ми 9-ти років) діти переймаються ідеєю взаємності і починають усвідомлювати почуття іншого.

На третій стадії (від 9-ти до 12-ти років) дружба заснована на ідеї повного рівного обміну: друзі розглядаються як люди, що допомагають один одному. З'являється поняття зобов'язання.

На четвертій стадії (11-12 років) дружба розуміється як стійкі, тривалі відносини, засновані на зобов'язаннях і взаємній довірі [23].

За твердженням Ж. Піаже, такі якості, як критичність, терпимість, вміння прийняти на точку зору іншого, розвиваються тільки при спілкуванні дітей між собою. Тільки завдяки поділу точок зору рівних дитині осіб – спочатку інших дітей, а пізніше, у міру дорослішання дитини, і дорослих – справжня логіка і моральність можуть замінити егоцентризм, логічний і моральний реалізм [33].

Дослідження О. О. Силіної показали, що для другокласників з багатодітних сімей характерні такі якості, як неквапливість, емоційна врівноваженість. Самооцінка у молодших школярів з багатодітної сім'ї на незначному рівні нижче самооцінки у дітей з однодітних сімей. Характер дітей у багатодітній родині формується в умовах необхідності взаємних поступок і

допомоги у відносинах між великою кількістю членів сім'ї, що сприяє розвитку соціально адаптивної спрямованості особистості. Включення дитини в рішення господарсько-побутових питань, необхідне для функціонування великої родини, сприяє розвитку трудових умінь і навичок, діти багато чого вміють робити своїми руками.

В емоційно-стресових ситуаціях діти з багатодітних сімей схильні до захисту свого «Я» у формі самозвинувачення, самоосуду, відчуваючи при цьому почуття провини. У молодшому шкільному віці вони пред'являють підвищені вимоги до оточуючих [57].

Дослідження Л. Б. Фролової показали, що дитячо-батьківські відносини впливають не тільки на індивідуально-особистісні особливості дітей, а й на особливості їх міжособистісної взаємодії. Порушення батьківського ставлення впливають на прояви тривожності у дітей молодшого шкільного віку та обумовлюють негативні стратегії такої взаємодії. Існує взаємозв'язок між дитячо-батьківськими відносинами і копінг-поведінкою батьків, яка виступає механізмом їх впливу на ефективність соціальної адаптації молодших школярів [66].

Дослідження Л. Л. Баландіної показало, що в багатодітних сім'ях, на відміну від однодітних, спостерігаються деякі процеси взаємодії між її членами, що характеризують велику згуртованість і спрямованість на сім'ю. Ставлення до дітей є менш сприятливим. У молодшому шкільному віці рівень когнітивних особливостей дітей з багатодітних сімей значимо нижче, ніж у єдиної дитини в сім'ї, за такими показниками, як вербальний, невербальний інтелект і успішність в навчанні. Вербальний інтелект грає провідну роль в когнітивній сфері дітей з багатодітних сімей, по-особливному проявляє себе в структурі індивідуальності дітей, утворюючи зв'язку з особистісними якостями і показниками відносин. Для розвитку інтелекту школярів з багатодітних сімей

особливо значущими є властивість темпераменту екстра- інтроверсія, а також особистісні властивості, що характеризують товариську дітей в умовах багатодітності. Важливу роль в когнітивному розвитку дітей грають відносини з матір'ю: позитивне ставлення, зниження директивних батьківських установок значимо пов'язано з високими показниками інтелекту та успішності в різному віці дитини [4].

У період молодшого шкільного віку діти вдосконалюють свої рухові здібності і стають більш незалежними. З моменту приходу дітей в школу настає період рівномірного зростання, який триває приблизно до 9 років у дівчаток і до 11 років у хлопчиків, тобто до початку пубертатного стрибка зростання.

Дитина молодшого шкільного віку здатна виконувати контрольовані цілеспрямовані рухи. Міжстатеві відмінності рухових навичок до початку статевого дозрівання в більшій мірі обумовлені обставинами життя і культурними очікуваннями, ніж реальними фізичними особливостями.

Базі навичок, яким дітей навчили в дитячих садах і яслах швидко розвивається дрібна моторика [22, с. 414-417].

У молодшому шкільному віці, в порівнянні з дошкільним, відбувається значне зміцнення скелетно-м'язової системи, відносно стійкою стає серцево-судинна діяльність, більшу рівновагу набувають процеси нервового збудження і гальмування [37, с. 68].

Фізичний розвиток в середньому дитинстві молодших школярів:

7-8 років

- Стійке збільшення зросту і ваги;
- Стійке зростання фізичної сили у хлопчиків і дівчаток;
- Більш повне використання можливостей всіх частин тіла;
- Удосконалення грубої моторики;

– Підвищення варіативності використання освоєної дії, але ще без пов'язання з іншими діями [22, с. 418].

9-10 років

– Стрибок росту у дівчат;
– Збільшення фізичної сили дівчаток, супроводжуване зниженням гнучкості;

– Усвідомлення і розвиток всіх частин і систем тіла;
– Здатність об'єднувати моторні навички в зв'язкові складні дії;
– Поліпшення здатності зберігати рівновагу.

11 років

– Дівчатка зазвичай обганяють хлопчиків у зрості і вазі;
– Стрибок зростання у хлопчиків;
– Точність реакції при перехопленні рухомих об'єктів;
– Подальше підвищення зв'язності і гнучкості складних дій;
– Подальше поліпшення навичок дрібної моторики;
– Подальше підвищення варіабельності виконання освоєння дій [22, с. 418].

2.3. Соціально-психологічні особливості, які впливають на потреби дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей

Відповідно до теорії А. Маслоу, для гарного самопочуття особистості необхідно задовольнити базові потреби. Базові потреби А. Маслоу розділив на первинні та вторинні.

Первинні потреби:

- Фізіологічні (їжа, вода, сон і т.п.)

- Безпека (фізична і моральна, здоров'я, стабільність, комфорт)

Вторинні потреби:

- Приналежність і любов (дружба, сім'я, спілкування, спільна діяльність)
- Повага, визнання (повага іншими, повага інших, довіра, досягнення)
- Самоактуалізація (самовираження, самоідентифікація)

Дефіцит потреб необхідно ліквідувати за допомогою навколишнього світу [28].

А. Маслоу говорить про те, що відсутність задоволення базових потреб в безпеці та захисті, в приналежності, в любові, повазі, самооцінці, ідентичності, а також потреби в самоактуалізації веде до нездоров'я та дефіцітарним хворобам [29, с.11].

За словами Л. І. Божович розвиток дитини в період до 7-8 років співвідноситься зі становлення її як «соціального індивіда». Л. І. Божович каже, що у дитини виникає потреба в новій життєвій позиції і суспільно-значимій діяльності, що забезпечує цю позицію [50].

Л. С. Виготський стверджує, що дитину 7 років відрізняє втрата дитячої безпосередності. У 7-річному віці виникає структура переживань, коли дитина починає розуміти, що означає «я радію», «я засмучений», «я сердитий», «я добрий», «я злий», тобто у неї виникає осмислена орієнтування у власних переживаннях. Завдяки цьому виступають деякі особливості, що характеризують кризу семи років.

1. Переживання набувають сенсу (роздратована дитина розуміє, що вона сердита), завдяки цьому у дитини виникають такі нові ставлення до себе, які були неможливі до узагальнення переживань.

2. Вперше виникає узагальнення переживань, або афективне узагальнення, логіка почуттів. З'являється самооцінка, самолюбство [12].

За словами Л. І. Божович, потреба в зовнішніх враженнях, притаманна дитині, поступово з віком під впливом дорослих переростає в специфічну для людини пізнавальну потребу. Розвиток пізнавальної потреби йде неоднаково в різних дітей. У одних дітей пізнавальна потреба має «теоретичний» напрям. У інших вона більше пов'язана з практичною активністю дитини. На це впливає виховання дитини [6, с. 174].

Л. С. Виготський говорить про те, що у молодшому шкільному віці провідними стають пізнавальні потреби, такі як потреба виконати вимоги вчителя, потреба у високій оцінці, в похвалі з боку дорослих, потреба бути кращим учнем у класі, потреба у взаємодії з однолітками [11].

На думку В. С. Мухіної, поряд з пізнавальними потребами у дитини спостерігається тенденція до самовираження і потреби у визнанні з боку педагогів, батьків і однокласників, не тільки в колишніх формах відносин, але і в навчальній діяльності [31, с. 252]. Реалізація потреби у визнанні розвиває активність, навички спілкування, інші соціальні якості особистості, що діє в рамках відносин прав і обов'язків.

При сприятливих умовах у здорового індивіда розвиваються три види активності: фізична, психічна, соціальна.

Фізична активність – природна потреба здорового організму в русі, в фізичних навантаженнях і подоланні всіляких перешкод. Вона є передумовою психічного розвитку в онтогенезі.

Психічна активність – це потреба дитини, яка нормально розвивається, в пізнанні навколишнього життя: предметного світу природи, людських стосунків, а також потреба дитини в пізнанні самої себе.

Соціальна активність – молодшого школяра в школі проявляється в поведінці, яка направлена на підтримку і виконання правил, обов'язкових для школяра, в прагненні допомогти своєму одноліткові виконувати ці правила.

Соціальна активність дитини розвивається разом з її психічною активністю, коли під керівництвом дорослого розкривається самосвідомість дитини [31, с. 267-269].

На думку Д. Б. Ельконіна, поряд з пізнавальною потребою розвивається потреба в саморозвитку, які лежать в основі навчально-пізнавальних мотивів школяра – інтерес до змістовної сторони навчальної діяльності, інтерес до процесу діяльності – як, якими засобами досягаються результати, вирішуються навчальні завдання, власне зростання, самовдосконалення, розвиток своїх здібностей, самоконтроль. Дитина повинна бути мотивована не тільки результатом, але і самим процесом навчальної діяльності [25].

Дитина молодшого шкільного віку має потребу в спілкуванні з іншими людьми, у взаєморозумінні і співпереживанні. Одночасно з цим дитина потребує побути на самоті, у відокремленому від інших в місці, в якому дитина могла б побути одна, перепочити від дорослих і інших дітей [31, с. 262].

Ще одна потреба, яку зазначає В. С. Мухіна – це потреба в позитивних емоціях значущого дорослого. Дитина молодшого шкільного віку знаходиться у великій емоційній залежності від вчителя [31].

На думку Д. І. Фельдштейна до 10-ти років дитина намагається вийти за рамки дитячого способу життя, зайняти суспільно важливе місце. Дитина відчуває потребу реалізувати себе як суб'єкта, долучитися до соціального на рівні перетворення [62].

2.4. Методики дослідження потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей

Оцінка потреб – інструмент прикладних досліджень, що використовується як допоміжний засіб у плануванні соціальних послуг [20].

Відповідно до Конвенції про права дітей, діти мають право брати участь в дослідженні і висловлювати свої погляди і думки. У Конвенції підкреслюється, що:

Стаття 12. Дитина, здатна сформулювати власні погляди, має право вільно висловлювати ці погляди з усіх питань, що торкаються дитини, причому поглядам дитини приділяється належна увага згідно з її віком і зрілістю.

Стаття 13. Дитина має право вільно висловлювати свої думки; це право включає свободу шукати, одержувати і передавати інформацію та ідеї будь-якого роду незалежно від кордонів в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва чи за допомогою інших засобів на вибір дитини.

Стаття 14. Держави-учасниці визнають право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів [21].

При дослідженні потреб дітей необхідно дотримуватися певних етичних принципів і стандартів досліджень.

Результати дослідження потреб дітей з багатодітних сімей будуть використовуватися для поліпшення і розвитку соціальних послуг.

Методика «Дитячий апперцептивний тест (Л. Беллак і С. Беллак)» дозволить виявити провідні потреби і мотиви, особливості сприйняття і ставлення дитини до батьків, особливості взаємин дитини з сиблінгами.

Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса» призначена для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою в дітей молодшого шкільного віку.

Проективна методика «Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бук застосовується при дослідженні особистості (сензитивності, зрілості, адаптивності, ступеня особистісної інтеграції, взаємодія особистості з середовищем).

Методика Дитячий апперцептивний тест (САТ)

Дитячий апперцептивний тест (САТ) (Л. Беллак і С. Беллак) був розроблений у 1949 році Леопольдом і Софією Беллак – фахівцями в області еґо-психології. Є віковим варіантом ТАТ, вперше описаний в 1935 р в статті К. Морган і Г. Мюррей. Тест складається з десяти чорно-білих картинок, що зображують ситуації, героями яких є тварини, зображені в антропоморфному стилі. Методика призначена для дітей 3-10 років і спирається на припущення, що для дітей даного віку легше ідентифікуватися з тваринами, ніж з людськими фігурами.

Схема інтерпретації Л. Беллак і С. Беллак передбачає виявлення таких захисних механізмів, як догляд, пасивність, агресія, регресія, витіснення, заперечення, раціоналізація, ідентифікація, проєкція, интроекція, реактивне утворення і ін. [72].

За допомогою даної методики можна виявити:

- Провідні потреби і мотиви;
- Особливості сприйняття і ставлення дитини до батьків (у тому числі до батьків як до подружної пари);
- Особливості взаємин дитини з сиблінгами;
- Зміст внутрішньоособистісних конфліктів як наслідку фрустрації провідних потреб дитини;
- Особливості захисних механізмів як способів вирішення внутрішніх конфліктів;
- Агресивні фантазії, страхи, фобії, тривоги, пов'язані з ситуаціями фрустрації;

- Динамічні і структурні особливості поведінки дитини серед однолітків.

Дослідження проводиться індивідуально в формі гри. Після встановлення контакту з дитиною, їй показують картинки [16].

Інструкція: «Ми збираємося пограти в гру. Ти будеш розповідати історії по картинках, які я тобі покажу. Розкажи, що відбувається, що тварини роблять зараз.»

Дитину можна запитати про те, що було в оповіданні до показаного моменту і що трапиться після. Можна підбадьорити дитину, щось підказати їй; переривати дитину не забороняє.

Всі відповіді записуються буквально і пізніше аналізуються. Слід записувати також всі коментарі і дії дитини, які мають відношення до розповіді.

Якщо дитина не може зосередитися на дослідженні, дослідження треба відкласти на деякий час.

Картинки треба тримати за межами погляду дитини. Картинки слід показувати в певному порядку.

Час проведення тесту – 30-40 хв. [16].

Аналіз оповідань будується наступним чином:

1) Перебування «героя», з яким обстежуваний ідентифікує себе. Розроблено ряд критеріїв, що полегшують пошук «героя» (наприклад, докладний опис думок і почуттів будь-якого з персонажів збіг з ним за статтю та віком, соціальним статусом, вживання прямої мови і ін.);

2) Визначення найважливіших характеристик «героя» – його почуттів, бажань прагнень, або, за термінологією Г. Мюррея, «потреб». Виявлення «тиску» середовища, тобто сили, які впливають на «героя» ззовні. «Потреби» і «тиск» середовища оцінюються за п'ятибальною шкалою в залежності від інтенсивності, тривалості, частоти і значення їх в сюжеті оповідання. Сума

оцінок по кожній змінній порівнюється зі стандартною для певної групи обстежуваних [16];

3) Порівняльна оцінка сил, що виходять від «героя», і сил, що виходять з середовища. Поєднання цих змінних утворює «тему» або динамічну структуру взаємодії особистості і середовища. Зміст таких «тим» становить:

- а) Те, що обстежуваний реально робить;
- б) Те, до чого він прагне;
- в) Те, що їм не усвідомлюється, проявляючись у фантазіях;
- г) Те, що він відчуває в даний момент;
- д) Те, яким йому представляється майбутнє [16].

Стимульний матеріал, (див. додаток А).

Складається з 10 картинок, чорно-білих, розмитих, без рамки. Кожна картинка являє собою певний стимул для проєкції особливого роду значущих життєвих ситуацій, в які потрапляє дитина в процесі свого розвитку.

1-а картинка.

Зміст: три курчати сидять за столом, на якому стоїть повна миска їжі. Поруч – розмитий силует (курка або півень?).

Тема: процес харчування і типова ситуація взаємодії мами (іншого значимого дорослого) і дитину вдома. Тема суперництва.

2-а картинка.

Зміст: ведмеді тягнуть мотузку: з одного боку – великий, з іншого – середній і маленький.

Тема: ставлення дитини і дорослих в конфліктній ситуації. Залежність, тенденція до автономії. Проблема ідентифікації з іншими. Боротьба зі страхом, страх перед агресією, страх перед кастрацією.

3-тя картинка.

Зміст: лев з тростиною і трубкою сидить в кріслі, праворуч з норки визирає миша.

Тема: опозиція великого дорослого і маленької дитини. Проблема ідентифікації, конфлікт залежності, автономії. Ухвалення дорослими. Захист від агресії.

4-а картинка.

Зміст: велика кенгуру в капелюсі, з сумочкою і кошиком, в якій продукти. В кишені вона несе малюка з повітряною кулькою. За нею на велосипеді їде інша дитина-кенгуру.

Тема: мати-дитина. Ставлення матері до різних дітей і їх відповідна реакція. Суперництво. Небезпека з зовнішнього світу [72].

5-а картинка.

Зміст: в темній кімнаті маленьке ліжечко з двома ведмежатами. На задньому плані – велике ліжко, здається, що під ковдрою хтось є.

Тема: ніч, сон. Страх самотності, темряви. Взаємодія малюків.

6-я картинка.

Зміст: в барлозі обриси двох великих ведмедів. На передньому плані на листках лежить маленький ведмедик з відкритими очима.

Тема: ставлення дорослого і дитини в ситуації сну. Опозиція «свій-чужий» вдома. Ревнощі. «Коли всі сплять».

7-а картинка.

Зміст: в джунглях тигр стрибає на мавпу. Здається, що мавпа повисла на ліанах [72].

Тема: страх перед агресією, ідентифікація, рівень тривоги. Спосіб подолання агресії іншого.

8-а картинка.

Зміст: дві мавпи сидять на дивані і п'ють з чашок. Справа велика мавпа, що сидить на пуфі, загрожує пальцем маленькій мавпочці.

Тема: взаємини дитини і дорослого в родині, роль дитини в сім'ї, в ситуації публічності, сприйняття настанов, виховання. Здатність адаптації в групі.

9-а картинка.

Зміст: темна кімната з відкритими дверима. У дитячому ліжечку сидить кролик [72].

Тема: самотність, кинутість, вимушена самотійність, страх.

10-а картинка.

Зміст: щеня лежить на животі на колінах у великого собаки. Праворуч – унітаз і рушники.

Тема: страх покарання, ставлення до соціальних норм, прийняття дорослими [72].

Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса» призначена для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою в дітей молодшого шкільного віку.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» або «ні».

Інструкція: «Зараз тобі буде запропонований опитувальник, який складається з питань про те, як ти себе відчуваєш в школі. Намагайся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйся. Якщо ти згодна з ним, став «+», або «-», якщо не згодна» [51, с. 134].

Стимульний матеріал до методики «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса», (див. Додаток Б) [48, с. 74].

Обробка й інтерпретація результатів. При обробці результатів виділяють питання відповіді на які не збігаються з ключем тесту.

Відповіді, які не збігаються з ключем — це прояви тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту — про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності (див. табл. 2.5) [48, с. 70-73]. Рівень тривожності визначається так само, як і у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, який багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) та їхньою кількістю.

Таблиця 2.5

**Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса»
«Фактори тривожності та номер питання до кожного фактору»**

Фактори		Номери питань
1	Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 $\Sigma=22$
2	Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 $\Sigma=11$
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 $\Sigma=13$
4	Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 $\Sigma=6$
5	Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 $\Sigma=6$
6	Страх не відповідати очікуванням навколишніх	3, 8, 13, 17, 22 $\Sigma=5$
7	Низька фізіологічна опірність стресові	9, 14, 18, 23, 28 $\Sigma=5$
8	Проблеми і страхи у відносинах з учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 $\Sigma=8$

[48, с. 74]

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора).

1. Загальна тривожність у школі — загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу — емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (насамперед — з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху — несприятливе психічне тло, яке не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д. [70, с. 209-210].

4. Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язані з потребою саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань — негативне відношення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо — публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх — орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, які даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з учителями — загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, який знижує успішність навчання дитини [70, с. 209-210].

Ключ до питань «+» — Так; «-» — Ні до методики «Діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса», (див. Додаток В) [48, с. 74].

Методика «Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бук.

Проективна методика «Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бук застосовується при дослідженні особистості (сензитивності, зрілості, адаптивності, ступеня особистісної інтеграції, взаємодія особистості з середовищем). Ця проективна методика була запропонована Дж. Буком у 1948 році.

Кожен об'єкт (будинок, дерево, людина), намальований окремо або в композиції необхідно розглядати як автопортрет, кожен малюнок – це своєрідний спосіб самовираження автора, відображення цілісності особистості [8].

Дитина, як автор малюнка може продемонструвати, що дана деталь, або комбінація деталей, або спосіб їх зображення, з точки зору пропорцій або використання простору, окремо або в цілому, має для неї особливе значення двома способами – позитивним та негативним [8].

Позитивний спосіб:

а) Відкритий прояв емоцій безпосередньо перед, під час або після зображення даної деталі або комбінації деталей, під час їх коментування або в процесі пост-рисуночного опитування;

б) Незвичайна послідовність зображення деталей (комплексу деталей);

в) Незвичне ставлення, виражене через такі дії, як надмірне стирання (особливо якщо воно не супроводжується удосконаленням малюнка), повернення до намальованого один раз або більше під час виконання даного малюнка, або витрачаючи занадто багато часу на зображення деталі (комплексу деталей);

г) Незвична манера зображення деталі (комплексу деталей);

д) Персеверація при виконанні окремого фрагмента або деталі малюнка;

е) Відверті коментарі (спонтанні або виконані на прохання дослідника), що стосуються малюнка в цілому або його окремих фрагментів.

Негативний спосіб:

а) Незавершення деталі;

б) Пропуск однієї або більше так званої «обов'язкової» деталі;

в) Ухильний коментар чи відмова від коментаря щодо малюнка в цілому, одного або декількох фрагментів;

3) Інтерпретація «значущих» деталей (комплексу деталей) і спосіб їх зображення надає інформацію про потреби, страхи, прагнення, конфлікти випробуваного та ін. [8].

Р. Бернс запропонував модифікований варіант методики Дж. Бука. Цей варіант відрізняється інструкцією, згідно з якою обстежуваному пропонується намалювати на одному аркуші паперу будинок, дерево і людину в повний зріст, зобразивши на малюнку якусь дію.

Інструкція: «На аркуші паперу намалюй будинок, дерева і людини в повний зріст настільки добре, наскільки можеш. Зобрази на малюнку якусь дію».

Виконання тесту складається з двох частин: процесу малювання і бесіди після нього. Багату інформацію дає спостереження за тим, як дитина малює. Необхідно записувати всі спонтанні висловлювання, відзначати будь-які незвичні рухи. Коли дитина закінчує малювати, їй ставиться низка запитань про її малюнок. Опитування зазвичай починається з малюнка людини. Наприклад, питається, кого вона малювала, вік намальованої людини, що вона робить, який у неї настрій, нагадує вона кого-небудь з її знайомих. Зазвичай питання про малюнок переростає в бесіду про життєві уявлення дитини [67].

Для аналізу малюнків використовуються три аспекти оцінки – деталі малюнків, їх пропорції і перспектива. Інтерпретувати значення деталей слід з урахуванням цілісності всього малюнка.

Пропорції малюнка відображають психологічну значимість, важливість і цінність речей, ситуацій або відносин, які безпосередньо чи символічно представлені в малюнку – будинок – дерева – людини. Пропорції можуть розглядатися як відношення цілого малюнка до даного простору паперу або як відношення однієї частини цілого малюнка до іншої.

Перспектива показує більш складне ставлення людини до її психологічного оточення. При оцінці перспективи увага звертається на положення малюнка на аркуші по відношенню до глядача (погляд зверху або знизу), взаємне розташування окремих частин малюнка, рух намальованого об'єкта [67].

Особливим способом інтерпретації може бути порядок, в якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить, основне для людини – життєва енергія; якщо першим малюється будинок, то на першому місці – безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями [73].

Р. Ф. Беляускайте розробила систему кількісної оцінки методики Будинок-Дерево-Людина, для чого показники, виділені на основі керівництва Дж. Бука, були об'єднані у вісім сімптомокомплексів, (див. Додаток Г).

Критерії кількісної оцінки:

1. Відсутність ознаки завжди оцінювалося в 0 балів.
2. Ряд ознак оцінювався в залежності від ступеня вираженості (присутність ознаки на одній з частин малюнку (будинок, дерево, людина) – 1 бал, на двох – 2 бали і на всіх трьох – 3 бали).

3. Велика частина ознак оцінювалася на основі їх значущості при інтерпретації 1 або 2 балами. Виразність кожного з сімптомокомплексів визначалася за сумою балів його ознак [55].

РОЗДІЛ 3. ПСИХОТРЕНІНГОВА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

3.1. Критерії виявлення потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей

У констатувальному експерименті взяло участь 25 дітей віком від 6 до 10 років, 10 хлопчиків та 15 дівчат з багатодітних сімей, які мешкають у Луганській області.

Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса» вивчає рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого шкільного віку і складається з 58 питань, кожне з яких включає один з типових факторів тривожності.

1. Загальна тривожність у школі.
2. Переживання соціального стресу.
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
4. Страх самовираження.
5. Страх ситуації перевірки знань.
6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх.
7. Низька фізіологічна опірність стресові.
8. Проблеми і страхи у відносинах з учителями.

Обробка результатів дослідження за методикою «Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса» представлені в таблиці 3.1 та на гістограмі (див. рис. 3.1).

Таблиця 3.1

**Результати дослідження за методикою
«Діагностика рівня шкільної тривожності Філліпса»**

№п/п досліджуваних	1	2	3	4	5	6	7	8
1	14	2	6	3	6	4	1	5
2	15	3	6	3	5	2	2	6
3	8	6	5	1	3	4	1	5
4	10	6	7	2	3	5	2	7
5	4	6	5	1	2	2	0	2
6	1	1	3	2	1	1	0	3
7	12	7	5	2	3	2	1	4
8	6	5	4	3	3	4	0	3
9	10	7	2	4	2	2	1	4
10	13	6	3	2	2	1	2	3
11	15	5	5	1	3	3	0	5
12	4	5	4	3	4	2	1	4
13	5	4	8	1	3	2	1	5
14	7	6	6	2	3	3	1	3
15	13	6	5	2	4	1	2	4
16	9	5	3	3	3	2	1	4
17	14	7	4	2	2	2	0	5
18	10	6	2	3	2	3	2	4
19	4	5	7	2	3	3	1	3
20	13	6	6	2	2	3	0	3
21	12	5	4	2	3	2	2	4
22	8	6	2	4	2	1	1	4
23	10	5	8	2	3	3	1	3
24	7	4	3	3	3	3	0	4
25	12	5	5	2	4	3	2	3

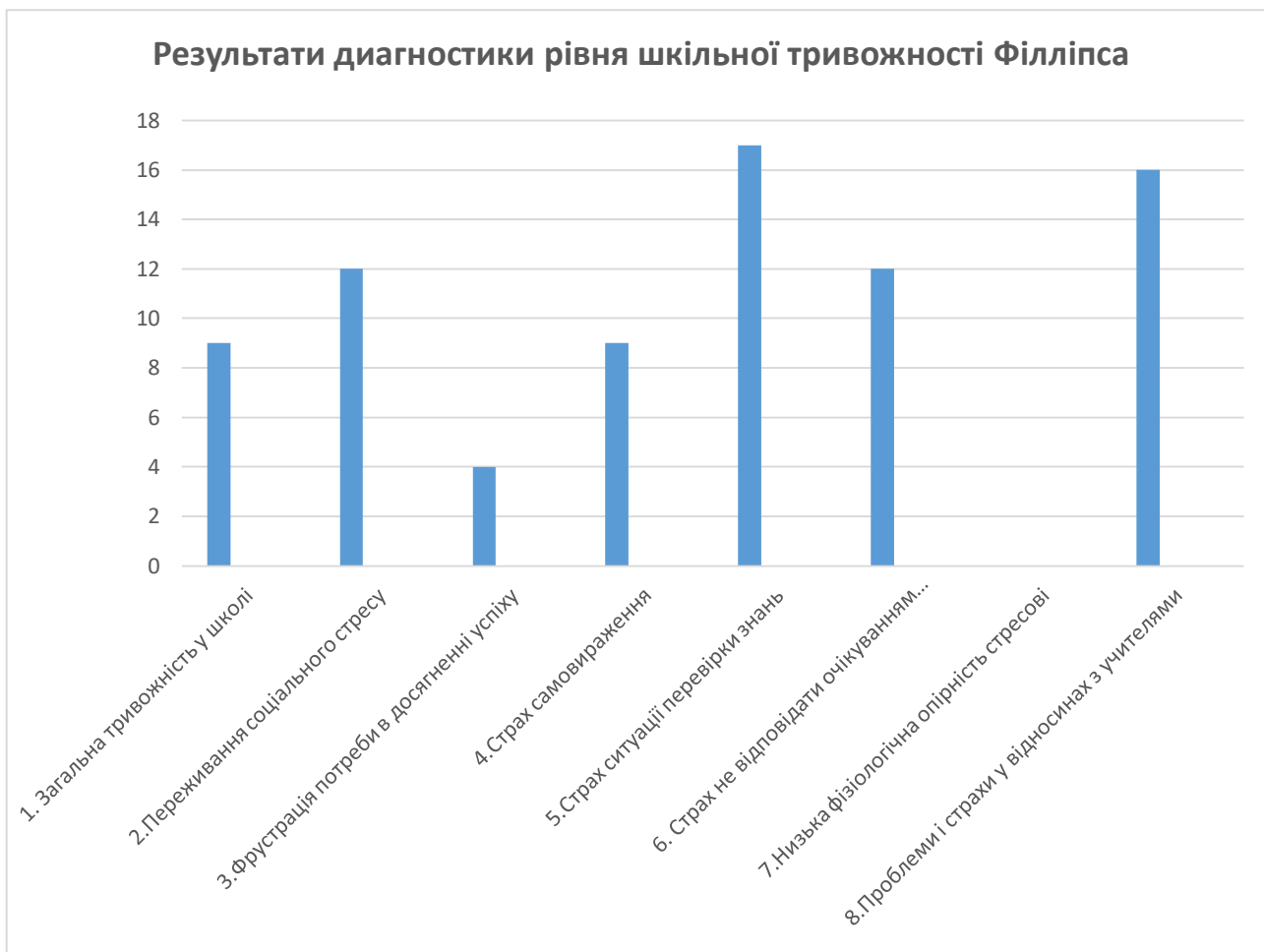


Рис. 3.1. Гістограма рівня шкільної тривожності Філліпса

На рис.3.1 наглядно зображено найбільш виражені фактори рівня шкільної тривожності у даній групі респондентів. Після підрахунку балів з 25 респондентів більшість респондентів 17 осіб (68%) має страх ситуації перевірки знань, 16 респондентів (64%) за результатами тестування мають проблеми і страхи у відносинах з учителями. Однакові показники рівня шкільної тривожності по факторам «Переживання соціального стресу» і «Страх не відповідати очікуванням навколишніх» – 12 респондентів (48%). Також однакові показники рівня шкільної тривожності по факторам «Загальна тривожність у школі» і «Страх самовираження» – 9 респондентів (36%). Найменша кількість респондентів мають рівень шкільної тривожності за фактором «Страх самовираження» – 4 (16%).

Результати дослідження за проективною методикою «Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бука.

Декілька малюнків респондентів представлені у додатку Д.

Результати дослідження показали, що у більшості дітей на першому місці стоїть безпека і успіх.

З одного боку їм притаманна відкритість, доступність і почуття теплоти і гостинності. Відсутнє прагнення приховувати свої почуття.

З іншого боку, діти відчувають незахищеність, тривогу, емоційну залежність, почуття дискомфорту і скутості.

Є значна внутрішня напруга, заклопотаність взаємодією з середовищем, небажання поступатися, йти на компроміси (навіть з друзями). Схильність контролювати прояв агресивних, ворожих потягів. Упертість, наполегливість, завзятість, невпевненість.

Мають інтенсивне прагнення до дії.

Потребують надійного положення у своєму колі. Деякі діти мають труднощі ідентифікації.

Аналіз розповідей респондентів до кожної картинки за методикою «Дитячий апперцептивний тест (Л. Беллак і С. Беллак)» показав, що у більшості дітей видно конкурентні відносини з сиблінгами. Це показує на потребу в домінуванні над батьком, що відображає активну позицію дитини, яка має позитивну спрямованість.

Герої оповідань прагнуть до рівних партнерських взаємин, що говорить про потребу партнерства.

Потреба в автономії проглядається у втечі героїв оповідань від будь-якого обмеження, бажання звільнитися від опіки, порядку, регламентації.

Бажання героя розповіді задовольнити потребу в їжі говорить про потребу в любові і близькості батьків.

Факт дружби з батьком (татом) і демонстрація взаємних дружніх позицій, які підкреслюються в оповіданнях всіх дітей говорить про потребу в дружніх і партнерських відносинах з батьками.

Результати дослідження показали, що діти молодшого шкільного віку потребують задоволення первинних потреб – безпеки та вторинних потреб – приналежність і любов, а також повага і визнання.

Задоволення пізнавальної потреби – виконання вимог вчителя, висока оцінка, похвала з боку дорослих, взаємодія з однолітками, самовираження – потребує особливої уваги.

Також потребує уваги саморозвиток дитини – власне зростання, самовдосконалення, розвиток здібностей, самоконтроль. Потреба в спілкуванні з однолітками, взаєморозуміння, співпереживання.

3.2. Програма соціально-психологічного тренінгу для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей

Розроблена тренінгова програма складається з двох частин і розрахована для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних родин (див. табл. 3.2).

Мета тренінгу: Допомогти дітям молодшого шкільного віку впоратися з переживаннями, тривогою, невпевненістю, знизити страх перед можливою помилкою. Підняти самооцінку, подолати страх самовираження.

Завдання тренінгу:

1. Розвиток комунікативних навичок.
2. Формування адекватної самооцінки дітей.
3. Розвиток соціальних емоцій.

4. Формування позитивного емоційного ставлення до себе і розвиток самоповаги.

Методи: дитяча гра, елементи психогимнастики, розвиток навичок спілкування, аутогенне тренування.

Ігри та вправи допоможуть створити в групі дружню атмосферу взаємодопомоги, довіри, доброзичливого і відкритого спілкування дітей один з одним і з ведучим, що допоможе полегшити процес спілкування. А також будувати конструктивні відносини з іншими людьми і позитивно ставитися до себе. Аутогенне тренування допоможе впоратися з низькою самооцінкою, сором'язливістю і почуттям неповноцінності, труднощами в спілкуванні і соціальними страхами, занепокоєнням і підвищеною активністю.

Особливості проведення: заняття проводяться по 1,5 години 1 раз на тиждень.

Оптимальна кількість дітей в групі – не більше 15 осіб.

День перший.

На початку роботи групи кожна дитина оформить візитку, на візитці треба написати своє тренінгове ім'я. При цьому учасники можуть взяти собі будь-яке ім'я: своє ім'я (повне, коротке, ласкаве, найулюбленіше), свого друга або ім'я героя з улюбленого мультфільму. На всьому протязі заняття, учасники звертаються один до одного по імені.

Потім діти сідають в коло і по черзі представляються (необхідно розповісти про себе, свої якості, звички, інтереси, захоплення, погляди на ті чи інші проблеми) – кажуть про себе так, щоб все відразу запам'ятали. Учасники повинні уважно слухати один одного.

Після знайомства необхідно придумати і обговорити правила тренінгу:

1. Ми називаємо один одного на ім'я;
2. Ми довіряємо один одному;

3. Ми щирі і відкриті до спілкування;
4. Ми говоримо від свого імені (я відчуваю, я думаю);
5. Ми не оцінюємо те, що говорять інші і не даємо порад;
6. Ми ввічливо звертаємося один до одного;
7. Не виносити сміття з хати (конфіденційність);
8. Говоримо по черзі, чи не вигукуємо;
9. Уважно слухаємо іншого, поважаємо один одного.

Основна частина

1. Вправа «Доброго дня. Я радий тебе бачити ...»

Мета: розминка, привітання учасників один одного.

Учасники групи сидять по колу, звертаються один до одного по черзі, закінчують цю фразу: «Доброго дня, я радий тебе бачити ...». Потрібно сказати, щось хороше, приємне, обов'язково від щирого серця, широко [44].

2. Гра «Камінчик в черевіку» [63]

Мета: Ця гра являє собою творче перекладання одного з правил взаємодії в команді: «Проблеми – на передній план». У грі використовується проста і зрозуміла дітям метафора, за допомогою якої вони можуть повідомляти про свої труднощі, як тільки ті виникають. Час від часу має сенс проводити гру «Камінчик в черевіку» в якості групового ритуалу, щоб спонукати навіть самих сором'язливих дітей розповідати про свої турботи і проблеми. Необхідно заохочувати дітей спонтанно застосовувати ритуальну фразу «У мене в черевіку камінчик!» всякий раз, коли вони відчують будь-які труднощі, коли їм щось заважає, коли вони на кого-небудь сердяться, коли вони ображені або в силу будь-яких інших причин не можуть сконцентрувати свою увагу, наприклад, на уроці.

Інструкція: Сядьте, будь ласка, в один загальний круг. Можете розповісти мені, що відбувається, коли в ваш в черевик потрапляє камінчик? Можливо,

спочатку цей камінець не сильно заважає, і ви залишаєте все як є. Може бути, навіть трапляється і так, що ви забуваєте про неприємний камінчик і лягаєте спати, а вранці надягаєте черевик, забувши витягнути з нього камінчик. Але через деякий час ви помічаєте, що нозі стає боляче. Зрештою, цей маленький камінчик сприймається вже як уламок цілої скелі. Тоді ви знімаєте взуття та витрушуєте його звідти. Однак на нозі вже може бути ранка, і маленька проблема стає великою проблемою [63].

Коли ми сердимосся, буваємо чимось стурбовані або схвильовані, то спочатку це сприймається як маленький камінчик в черевіку. Якщо ми вчасно подбаємо про те, щоб витягнути його звідти, то нога залишається цілою і неушкодженою, якщо ж ні, то можуть виникнути проблеми, і чималі. Тому завжди корисно як дорослим, так і дітям говорити про свої проблеми відразу, як тільки вони їх помітять. Якщо ви скажете нам: «У мене камінчик в черевіку», то всі ми будемо знати, що вам щось заважає і зможемо поговорити про це. Я хочу, щоб ви зараз гарненько подумали, чи немає зараз чогось такого, що заважало б вам. Скажіть тоді: «У мене немає камінчика в черевіку», або: «У мене є камінчик в черевіку. Мені не подобається, що Максим (Петя, Катя) сміється над моїми окулярами». Розкажіть нам, що ще вас пригнічує.

Необхідно дати дітям поекспериментувати з цими двома фразами в залежності від їх стану. Потім обговорити окремі «камінці», які будуть названі [63].

3. Гра «Бранець М'яча» [61]

Мета: зняти емоційну напругу, робота в команді, взаємодія в групі.

Необхідні матеріали: м'яч.

Діти шикуються в дві шеренги обличчям один до одного. Крайній гравець бере м'яч і кидає його протилежному. Цей гравець ловить м'яч і кидає його гравцеві навпаки, як показано на схемі (див. рис. 3.2). І так далі. Коли м'яч дійде

до кінця шеренги, то його кидають у зворотний бік в тому ж порядку. Якщо гравець не зловить м'яч, то потрапляє в «полон» протилежній команді і починає грати на її боці. Перемагає команда, яка «полонила» якомога більше гравців за час гри, час обмежується заздалегідь, наприклад, граємо 5 хвилин [61].

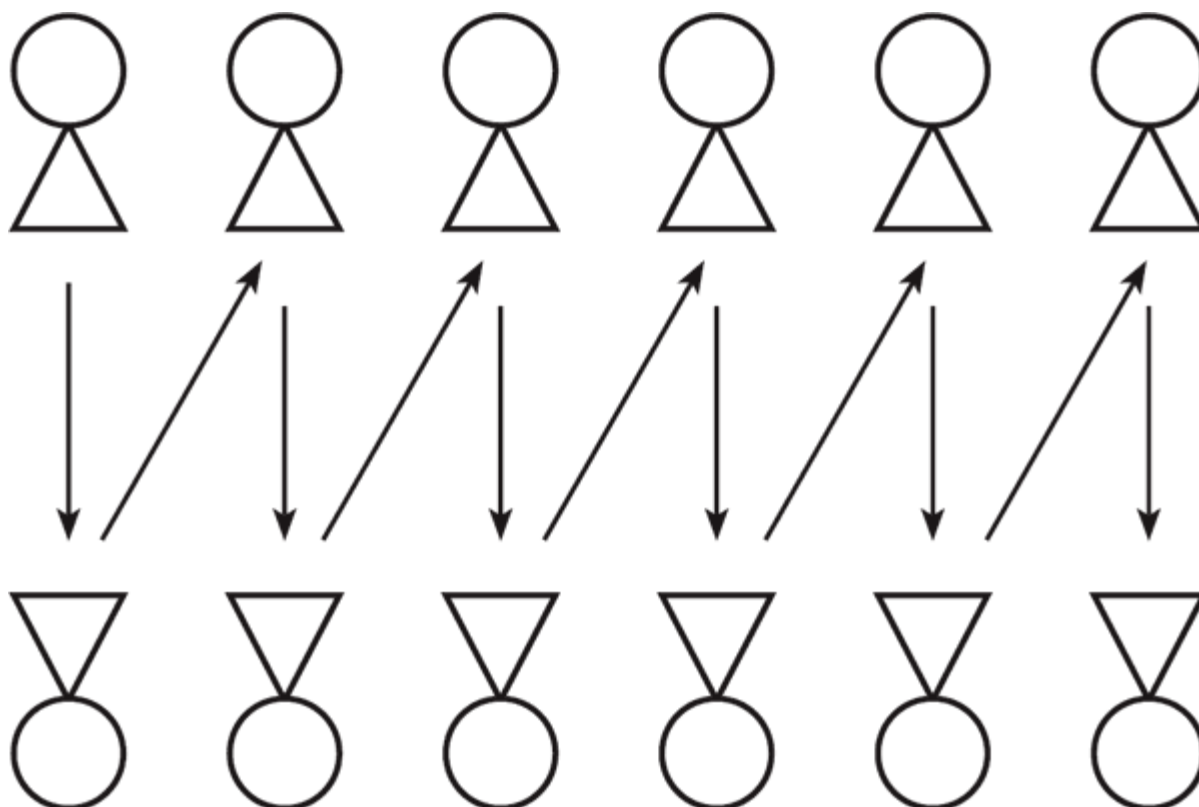


Рис. 3.2. Схема до гри «Бранець М'яча»

4. Вправа «Неправильний малюнок» [69]

Мета: сприяти зниженню у дітей страху перед можливою помилкою.

Необхідні матеріали: кольорові олівці, фарби, пензлі, папір.

Інструкція: намалюйте неправильний малюнок.

Якщо вони намагаються уточнити, що це значить, то ведучий ні в якому разі не повинен ні давати будь-яких конкретних вказівок з цього приводу, ні наводити приклади і т. д. Після того як малюнки зроблені, діти пояснюють,

чому їх власний малюнок можна назвати неправильним, з цієї точки зору він є не правильним [69].

5. Гра «Так і ні» [63]

Мета: зняти у дітей стану втоми, на пробудження їх життєвих сил.

У цій грі задіяний тільки голос. Гра «Так і ні» може виявитися особливо корисною для тих дітей, які ще не відкрили для себе свій власний голос як важливий спосіб самоствердження в житті. Несправжня, ігрова суперечка освіжає психологічний клімат в групі і, як правило, знімає напругу. На початку гри на деякий час в приміщенні буде страшний шум і гам.

Необхідні матеріали: невеликий дзвіночок.

Інструкція: Пригадайте на мить, як зазвичай звучить ваш голос. Тихо, голосно, за середньо?

Зараз вам буде потрібно використовувати всю міць свого голосу. Розбийтеся на пари і встаньте один перед одним. Зараз ви проведете уявний бій словами. Вирішіть, хто з вас буде говорити слово «так», а хто – слово «ні». Ваша суперечка буде складатися лише з цих двох слів. Потім ви ними поміняєтеся. Ви можете починати дуже тихо, поступово збільшуючи гучність до тих пір, поки один з вас не вирішить, що голосніше вже нікуди. Будь ласка, слухайте дзвіночок, який я принесла з собою. Почувши його голос, зупиніться, зробіть кілька глибоких вдихів. Зверніть при цьому увагу на те, як приємно перебувати в тиші після такого шуму та гаму [63].

Рефлексія. Обговорення заняття.

Мета: з'ясування зміни стану дитини в ході заняття і виявлення очікувань дитини до наступного заняття.

Розставання.

Діти стають в коло, беруться за руки, посміхаються один одному. Кожна дитина по черзі говорить фразу: «Коли я буду згадувати про сьогоднішній день, то згадаю в першу чергу ...».

День другий

Ведучий разом з дітьми згадують правила тренінгу.

1. Вправа «Доброго дня. Я радий тебе бачити ...»

Мета: розминка, привітання учасників один одного.

Учасники групи сидять по колу, звертаються один до одного по черзі, закінчують цю фразу: «Доброго дня, я радий тебе бачити ...». Потрібно сказати, щось хороше, приємне, обов'язково від щирого серця, широко [44].

2. Гра «Кажуть, що ви схожі ...» [69]

Мета: сприяти підвищенню самооцінки дітей. За допомогою цієї гри діти можуть краще пізнати самі себе, а також дізнатися про те, що про них думають інші.

Один з дітей виходить з кімнати. Ведучий говорить іншим приблизно наступне: «Давайте разом подумаємо, чи нагадує нам ця дитина що-небудь приємне. Може, якийсь предмет або якусь подію Наприклад, Альоша нагадує мені весняне сонечко, а Маша – шоколадне морозиво. А що нагадує вам ... (дитина, яка вийшла)?»

Діти придумують позитивні образи. Коли дитина повертається, хтось із дітей перераховує придумані членами групи образи. Вона повинна визначити, хто є автором того чи іншого образу.

У ролі задуманого повинна побувати кожна дитина [69].

3. Вправа «Я вирішую – я не вирішую» [69]

Мета: сприяти усвідомленню дітьми значущості власного вибору.

Необхідні матеріали: м'яч.

Діти перекидаються м'ячиком, закінчуючи кожен по два речення: «Я вирішую сам ...», «Я не вирішую сам ...» [69].

4. Вправа «Злість в кулаці» [53]

Мета: зниження рівня негативних емоцій, формування стратегій самокорекції.

Просимо дітей пригадати ситуацію, в якій вони відчували гнів і злість. Коли діти це зробилять, просимо подумки пошукати, в якій частині тіла гнів може ховатися. Слід пояснити дітям, що це робиться для того, щоб безпечним чином впоратися з негативними емоціями.

Інструкція: «Відчуй своє тіло, де саме в ньому ховалися негативні емоції. Відчуй свої ноги. Там може ховатися гнів або злість? Якщо він там є, подумки допоможи йому піднятися вгору і перейти в твою руку. Покажи, в яку руку перейшов гнів? Добре, нехай він поки побуде там. Тепер відчуй свою голову, груди, спину. Там є злість або гнів? Якщо ти знайдеш їх там, теж допоможи цим емоціям переміститися в твою руку. Постарайся, як можна сильніше стиснути руку, так, щоб емоції, які зараз в ній знаходяться, не змогли втекти. Стисни її сильно, дуже міцно. Покажи, як добре і міцно ти тримаєш ці емоції в своїй руці. Подивися, як добре ти їх контролюєш. А тепер дозволяй їм піти. Повільно почни розтискати кулак, і відчуй, як гнів впливає з твоїх пальців, поки його зовсім в тебе не залишиться. Ось так, молодець. Якщо гнів з'явиться знову, ти завжди можеш дозволити йому піти, так само, як зараз» [53].

5. Вправа «Книга моїх подвигів» [69]

Мета: сприяти підвищенню самооцінки дітей.

Спочатку ведучий разом з дітьми придумує історію про те, як дитина робить подвиг – перемагає будь-яку злу істоту. Потім ведучий разом з одним з дітей розіграє цю ситуацію, інші діти спостерігають за тим, як це відбувається.

Після цього кожна дитина придумує і малює «свій власний подвиг». Після того як малюнки готові, діти показують їх групі і розповідають про них [69].

6. Вправа «Скарби Ельфа» [3]

Мета: впоратися з низькою самооцінкою, сором'язливістю і почуттям неповноцінності, труднощами в спілкуванні і соціальними страхами, занепокоєнням і підвищеною активністю.

Можна запропонувати дітям закрити очі.

Введення в аутогенне тренування.

Прийми зручну для себе позу. Настройся і приготуйся до відпочинку. Звільнися від усього, що тобі заважає: розстебни гудзики, ремінь, зніми годинник, окуляри. Тепер слухай мене. (Пауза.)

Ти приготувався до відпочинку. (Пауза.) [3].

Ти спокійний і відвернений від усього. (Пауза.)

Сторонні звуки допомагають тобі розслабитися ще більше. (Пауза.)

Твої думки течуть плавно, уповільнено. (Пауза.)

Ти абсолютно розслаблений, спокійний. (Пауза.)

Основна частина аутогенного тренування.

Уяви собі, що ти знаходишся в горах. Ти сидиш на м'якій траві, світить сонечко. Навколо красиво, і тобі хочеться ще довго так сидіти. Вітерець повільно і м'яко овіває тебе. І трава від вітру колишеться так, як ніби морські хвилі набігають на берег. Ти відчуваєш себе спокійно і розслаблено в цьому місці. (Пауза.) [3].

Ти повністю спокійний і розслаблений. (Пауза.) (3 рази.)

Ти довго йшов до цього місця і втомився. Ти лягаєш на м'яку зелену травичку і засинаєш. (Пауза.) Тобі сниться дивний сон. Уві сні ти зустрічаєш маленького Ельфа, який розповідає тобі про те, що недалеко звідси в печері заховані скарби. Ти йдеш туди і дійсно знаходиш печеру, вхід до якої майже не

видно з-за кущів. Ти входиш в печеру і бачиш скарби. Повними руками ти забираєш стільки скарбів, скільки можеш забрати, і виносиш їх на галявину перед входом до печери. Скарбів дуже багато, вони важкі. Ти ходиш за скарбами в печеру і назад кілька разів. Ти виніс їх всі і несподівано відчув, що твої руки і ноги стали важкими. (Пауза.) [3].

Твої руки і ноги важкі. (Пауза.) (3 рази.)

Скарби лежать перед тобою на галявинці. Сонце світить тобі на обличчя, тіло, руки, ноги. Після проходу печери тобі приємно відчувати тепло на своєму тілі. (Пауза.) Ти перебираєш, розглядаєш скарби. Вони довго лежали в темній печері, але тепер на сонці вони зігріваються і блищать. Ти відчуваєш, як твої ноги і руки стають теплими. (Пауза.) Ти лягаєш поруч зі скарбами і від втоми, пригрівшись на сонці, закриваючи очі, поринаєш в приємну дрімоту. (Пауза.)

Твої руки і ноги теплі. (Пауза.) (3 рази.)

Ти відчуваєш приємні запахи трав і квітів, принесені вітром. Гірське повітря дуже легке і приємне. Дихається в горах дуже спокійно і добре. (Пауза.)

Твоє дихання рівне і спокійне. (Пауза.) (3 рази.)

Під час сну ти відчуваєш, як сонячні промені потрапляють на твій живіт, і він приємно прогрівся. (Пауза.) [3].

Твій живіт теплий. (Пауза.) (3 рази.)

З кущика, поруч з яким ти лежиш, прямо на твоє обличчя впало кілька крапель роси. Одна з них влучила прямо в середину чола. Прохолодні краплі приємно освіжили твоє чоло. І приємна дрімота залишає тебе. (Пауза.)

Твоє чоло прохолодне. (Пауза.) (3 рази.)

І ось ти прокидаєшся від приємної свіжості. (Пауза.) Ти вже досить довго знаходишся в горах. Ти відпочив, набрався сил і можеш повертатися назад по тій же стежці. Повний сил, ти йдеш у напрямку до дому. (Пауза.)

Вихід з аутогенного тренування [3].

Твої руки стали легкими і енергійними.

Твоє дихання глибоке і ритмічне.

Ти відчуваєш легкість, бадьорість, комфорт.

Ти згинаєш й розгинаєш руки в ліктях.

Діти відкривають очі, згинають руки в ліктях, ноги в колінах, виконують вправу «велосипед» (крутять ногами уявні педалі) і повільно встають [3].

Рефлексія. Обговорення заняття.

Мета: з'ясування зміни стану дитини в ході заняття.

Розставання.

Діти стають в коло, беруться за руки, посміхаються один одному. Кожна дитина по черзі говорить фразу: «Коли я буду згадувати про сьогоднішній день, то згадаю в першу чергу ...».

Таблиця 3.2

**Тренінгова програма для дітей молодшого шкільного віку
з багатодітних родин**

День перший			
№		час	примітка
1	Оформлення візитки	5 хв.	
2	Знайомство	10 хв.	
3	Правила тренінгу	5 хв.	
4	Основна частина: 1. Вправа «Доброго дня. Я радий тебе бачити ... » 2. Гра «Камінчик в черевіку» 3. Гра «Бранець М'яча» 4. Вправа «Неправильний малюнок» 5. Гра «Так й ні»	10 хв 15 хв. 5 хв. 25 хв. 5 хв.	60 хв.
5	Рефлексія	5 хв.	

Продовження таблиці 3.2

6	Розставання	5 хв.	
		Загальний час: 90 хвилин	
День другий			
№		час	примітка
	Разом з дітьми згадати правила тренінгу	5 хв.	
	Основна частина: 1. Вправа «Доброго дня. Я радий тебе бачити ... » 2. Гра «Кажуть, що ви схожі ...» 3. Вправа «Я вирішую – я не вирішую» 4. Вправа «Злість в кулаці» 5. Вправа «Книга моїх подвигів» 6. Вправа «Скарби Ельфа»	10 хв. 15 хв. 10 хв. 5 хв. 25 хв. 10 хв.	75 хв.
5	Рефлексія	5 хв.	
6	Розставання	5 хв.	
		Загальний час: 90 хвилин	

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано наукову літературу з проблеми дослідження. Тренінги є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених Р. Баклі, В. П. Большаков, І. В. Вачков, Ю. Н. Жуков, Т. В. Зайцева, Т. Кандиба, Дж. Кейпл, Е. Кристофер, Д. Лі, К. Л. Мілютіна, Е. В. Пахальян, Ю. В. Пахомов, Л. О. Петровська, О. С. Прутченков, Л. Рай, К. Рудестам, О. В. Сидоренко, О. П. Ситников, К. В. Фопель та ін.

В сучасній Україні у нові сфери практик: освіта, соціальна робота, управлінська сфера, правоохоронна діяльність тренінги впроваджуються завдяки роботам: Г. М. Бевз, А. М. Гірник, С. В. Дідковського, Ю. О. Живоглядова, А. В. Кунцевської, В. О. Лефтерова, Л. І. Мороз, Г. В. Попової, І. А. Слободянюка, В. В. Третьяченко, С. М. Хоружого, О. В. Чуйко.

З'ясовано, що тренінг – сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних та професійних умінь. Встановлено, що тренінг як метод спрямований на те, щоб допомогти учасникам освоїти будь-яку діяльність. Досліджено завдання, цілі, специфічні риси тренінгів. Описано класифікації тренінгів та їх види, методи соціально-психологічного тренінгу, принципи організації і роботи тренінгової групи, типова структура тренінгу; роль, обов'язки та функції ведучого тренінгової групи.

2. Описано особливості надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям та стан сучасних багатодітних сімей. Встановлено, що багатодітні сім'ї відрізняються великою згуртованістю, розлучення в таких сім'ях досить рідкісні. У цих сім'ях складається різновіковий дитячий колектив, діти беруть на

себе багато господарських турбот. Соціально-психологічні цілі включають набуття почуття ідентичності в соціальному середовищі. Соціалізація дітей в багатодітних сім'ях має негативні аспекти: занижена самооцінка дітей, діти хворіють трохи частіше. Відзначаються житлові та матеріальні труднощі. Багатодітна сім'я це соціально вразлива сім'я, що має потребу в матеріальній підтримці держави, особливих пільгах і послугах та має специфічні труднощі. Описано пільги та послуги, які надаються державою багатодітним сім'ям. Описано основні соціальні послуги, що надаються при здійсненні соціальної роботи сім'ям, дітям та молоді; Основні принципи здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю. Встановлено, що Україна належить до країн з високим рівнем постаріння населення й у найближчі десятиріччя цей процес швидко прогресуватиме. Станом на 1 липня 2020 року у Луганській області зареєстровано 3619 багатодітних сімей, у яких виховується 11977 дітей. Кількість багатодітних родин з кожним роком збільшується.

3. Встановлено, що молодший шкільний вік це вершина дитинства. Описано нова соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, основні новоутворення дитини молодшого шкільного віку. Встановлено, що для гарного самопочуття особистості необхідно задовольнити базові потреби – первинні та вторинні. Описано потреби дитини молодшого шкільного віку. Встановлено, що у молодшому шкільному віці провідними стають пізнавальні потреби, на ряду з цим спостерігається тенденція до самовираження і потреби у визнанні з боку дорослих і однолітків, реалізація яких розвиває активність, навички спілкування, інші соціальні якості особистості. А також розвивається потреба в саморозвитку, яка лежить в основі навчально-пізнавальних мотивів школяра. Дитина має потребу в спілкуванні з іншими людьми, у взаєморозумінні і співпереживанні, а також потребу в позитивних емоціях значущого дорослого.

4. Проведено експериментальне дослідження щодо потреб дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей. З'ясовано, що переважна більшість респондентів має страх ситуації перевірки знань, мають проблеми і страхи у відносинах з учителями. Мають високий рівень переживання соціального стресу та є страх не відповідати очікуванням навколишніх. Виявлено, що у більшості дітей на першому місці стоїть безпека і успіх. Діти відчувають незахищеність, тривогу, емоційну залежність, почуття дискомфорту і скутості. Є значна внутрішня напруга, заклопотаність взаємодією з середовищем, небажання поступатися, йти на компроміси. Схильність контролювати прояв агресивних, ворожих потягів. Упертість, наполегливість, завзятість, невпевненість. У дітей є конкурентні відносини з сиблінгами, потреба партнерства, бажання звільнитися від опіки, порядку, регламентації. Діти мають потребу в любові і близькості батьків. Встановлено потребу саморозвитка дитини – власне зростання, самовдосконалення, розвиток здібностей, самоконтроль; потребу в спілкуванні з однолітками, взаєморозуміння, співпереживання.

5. Розроблено психо-соціальний тренінг для дітей молодшого шкільного віку з багатодітних сімей, мета якої допомогти дітям молодшого шкільного віку впоратися з переживаннями, тривогою, невпевненістю, знизити страх перед можливою помилкою. Підняти самооцінку, подолати страх самовираження. З'ясовано, що психо-соціальний тренінг допомагає розвинути комунікативні навички, сформувати адекватну самооцінку дітей, розвинути соціальні емоції, сформувати позитивне емоційне ставлення до себе і розвинути самоповагу. Отримані в ході дослідження результати та розроблений психо-соціальний тренінг можуть бути використані в навчально-виховному процесі практичними психологами та соціальними педагогами загальноосвітніх шкіл та працівниками центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у роботі з

дітьми молодшого шкільного віку, в процесі психологічного консультування, при проведенні психокорекційних, розвиваючих занять та тренінгів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агарков О. А. Технології соціальної роботи : навч. посіб. для студентів ВНЗ / О. А. Агарков, Д. Ю. Арабаджиєв, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович. – Запоріжжя : Мотор Січ, 2015. – 486 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2004. — 244 с.
3. Баженова О. В. Детская и подростковая релаксационная терапия. Практикум / О. В. Баженова. – М. : «Генезис», 2016. – 288 с.
4. Баландіна Л. Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи : дис. Кандидат психологических наук : 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии. Пермь. 2003. 197 с.
5. Беллак Л. Тест детской апперцепции (фигуры животных) : методическое руководство / Л. Беллак, С. Беллак. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2005. – 63 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 398 с.
7. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры / В. Ю. Большаков. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 379 с. : ил.
8. Бук Дж. Тест «Дом, Дерево, Человек» // Проективная психология; пер. с англ. / Дж. Бук. – М. : Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. – С. 260–344.
9. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
10. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. — М. : Эксмо, 2007. — 416 с.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; ред. В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: классические труды)
12. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»)
13. Гендерний паспорт Луганської області [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://dszn.loga.gov.ua/upload/editor/gendernij_pasport_luganskoi_oblasti_20-12-2019.pdf
14. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений ; Под ред. В. Е. Клочко. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с. : ил.
15. Деякі питання надання соціальної підтримки багатодітним сім'ям [Електронний ресурс] : Постанова Кабінета Міністрів України від 13 березня 2019 р. № 250. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/250-2019-%D0%BF#Text>
16. Дитячий апперцептивний тест [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://psylab.info>
17. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга: учебное пособие/ Ю. И. Емельянова, Е. С. Кузьмин. Л. : ЛГУ, 1983. – 134 с.
18. Ермолаева М. В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной формы обучения. – 2-е изд. / М. В. Ермолаева. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 376 с.
19. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб : Питер, 2000. – 1024 с.

20. Корсини Р., Ауэрбаха А. Психологическая энциклопедия ; Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с: ил.
21. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
22. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»)
23. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е международное изд. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»)
24. Кузнецова А. Г. Многодетные семьи: образ жизни, здоровье детей, социальная защита / дис. кандидат социологических наук : 22.00.06 – социология духовной жизни. Казань, 1999. – 165 с.
25. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования . / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
26. Максименко С. Технологія тренінгу / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз ; За заг. ред. С. Максименко. — К. : Главник, 2005. — 112 с.
27. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. / С. И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
28. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания / А. Маслоу. – М. : Эксмо, 2002. – 272 с.
29. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
30. Матюхина М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина. – М. : Просвещение, 2002. – 366 с.
31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [Учебник для студ. вузов.] – 4-е изд., стереотип. / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

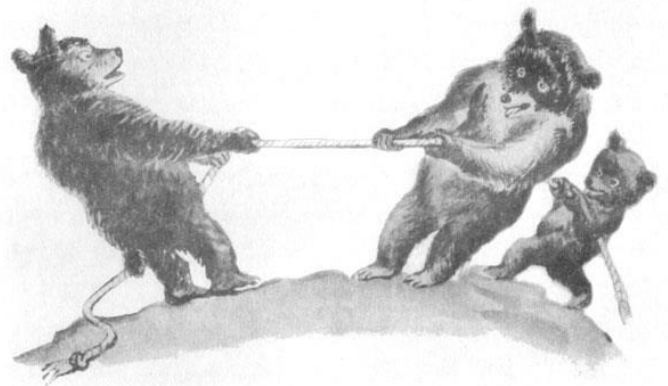
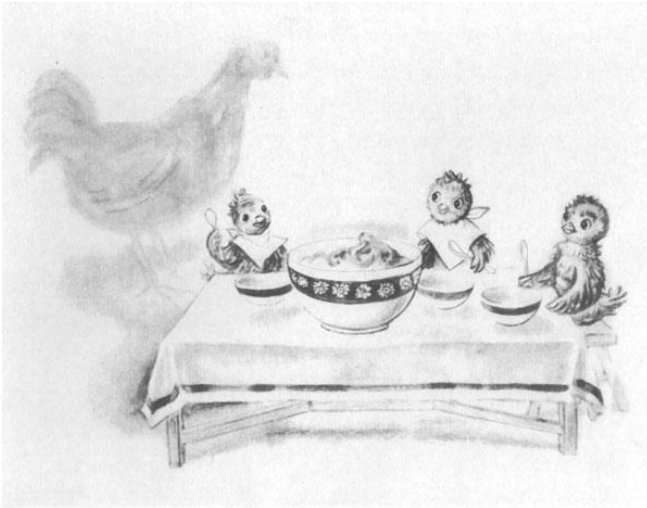
32. Общая психология : [Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский. – М. : Издательский центр Академия, 2014. – 512 с.
33. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
34. Палієнко О. А. Демографічна криза в Україні: шляхи її подолання / О. А. Палієнко // «Young Scientist». – № 9.1 (49.1) – September, 2017. – С. 133 – 136.
35. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская, – М. : Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
36. Петровская Л. А. Теоретические методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
37. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. ; Под ред. проф. А. В. Петровского. – М. : «Просвещение», 1973. – 288 с. с ил.
38. Про єдиний облік багатодітних сімей в Україні [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства сім'ї, молоді та спорту від 13.08.2008 N 3337 (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 5 вересня 2008 р. за N 815/15506). – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0815-08#Text>
39. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] : Закону України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 30, ст.142). – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

40. Про соціальні послуги [Електронний ресурс] : Закону України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 18, ст.73). – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
41. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю [Електронний ресурс] : Закону України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 42, ст. 213). – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
42. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. Учебно-методическое пособие по курсу ; Под общей редакцией В. С. Торохтий. – М. : Издательство Юрайт, 2005. – 398 с.
43. Проективная психология / Пер. с англ. М. Будыниной, ... и др. ; Научн. ред. Р. Римская, И. Кириллов. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
44. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. / А. С. Прутченков. – 2-е изд. , дополн. и перераб. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
45. Прутченков А. С. Школа жизни [Текст] : Методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 191 с.
46. Психологічний словник / [авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова : за ред. Н. А. Побірченко]. – К.: Наук. світ, 2007. – 274 с.
47. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 224 с.
48. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
49. Равич-Щербо И. В. Психогенетика. Учебник / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко ; Под ред. И. В. Равич-Щербо — М. : Аспект Пресс, 2000, – 447 с.

50. Реан А. А. Психология детства. Учебник ; Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 368 с.
51. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е. И. Рогов. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с. : ил.
52. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – Москва : Дидакт, 1992. – 256 с. : ил.
53. Рубель Н., Князев В., Дубашидзе Н. Терапия и коррекция агрессии / Н. Рубель, В. Князев, Н. Дубашидзе. – К. : ДИА, 2020. – 96 с.
54. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. ; Общ. Ред. и вступ. Ст. Л. А. Петровской. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
55. Семенова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом — Дерево — Человек» / З. Ф. Семенова, С. В. Семенова. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. — 190, [2] с.: ил.
56. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2008. — 208 с.
57. Силина Е. А. Личностные особенности детей из многодетных и однодетных семей // Фундаментальные исследования. [Электронный ресурс]. – 2013. – № 8-5. – С. 1243-1246. – Режим доступа : <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32119>
58. Склярова Т. В. Возрастная педагогика и психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. В. Склярова, О. Л. Янушкявичене ; Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, Центр пед. исслед. «Покров». – М. : Покров, 2004 – 143 с.
59. Страшко С. В. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу [Текст] : Навч.-метод.

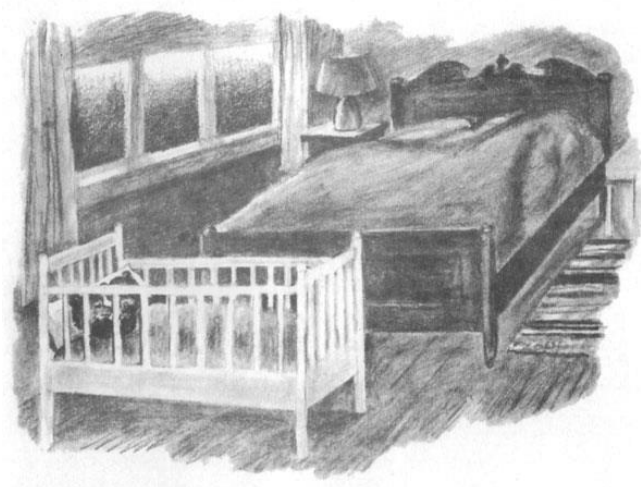
- посібник для студ. вищ. навч. закладів / С. В. Страшко, Л. А. Животовська, О. П. Пурік та ін. — К. : «Освіта України», 2005. — 290 с.
60. Ситников А. П. Акмеологический тренинг : Теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников; Фирма «Имидж-контакт». – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 428 с.
61. Субботина Л. Ю. «Как играть с ребенком. Игры на развитие моторики, речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения у детей от 3 до 10 лет» / Л. Ю. Субботина. – М. : Академия развития, 2011. — 192 с.: 53 ил.
62. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн – М. : Наука. – 1989. – 200 с.
63. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: в 4-х томах. Т. 1. / К. Фопель. — М.: Генезис, 1998. — 160 с., ил.
64. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем. — 2-е изд. — М.: Генезис, 2005. — 267 с.
65. Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. – Том 5. – №4. – 1984. – С.57-64.
66. Фролова Л. Б. Дисертація «Психологічний вплив дитячо-батьківських відносин на соціальну адаптацію молодших школярів». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://snu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/05/Frolova-L.B.-dysertatsiya.pdf>
67. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 192 с.)
68. Холостова Е. И. Технология социальной работы: Учебник для бакалавров ; Под редакцией Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. — 478 с.

69. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2019. – 176 с.
70. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навчальний посібник / Ю. М. Чала, А. М. Шахрайчук. — Харків: НТУ «ХПІ», 2018. — 246 с.
71. Чернецкая А. А. Технология социальной работы. Учебник / А. А. Чернецкая и др. – Ростов н/Д : «Феникс», 2006. — 400 с.
72. Чиркова Ю. В. Проективные методы в диагностике нарушений развития личности в детском возрасте : учебное пособие для вузов / Ю. В. Чиркова, Т. А. Колосова. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 218 с.
73. Шапарь В. Б., Шапарь О. В. Практическая психология. Проективные методики. / В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 480 с.
74. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.
75. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов» / Л. Н. Шепелева. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 160 с.

ДОДАТКИ**ДОДАТОК А****Стимульний матеріал до методики
«Дитячий апперцептивний тест (САТ)»****1-а картинка****2-а картинка****3-тя картинка****4-а картинка**

Продовження додатку А

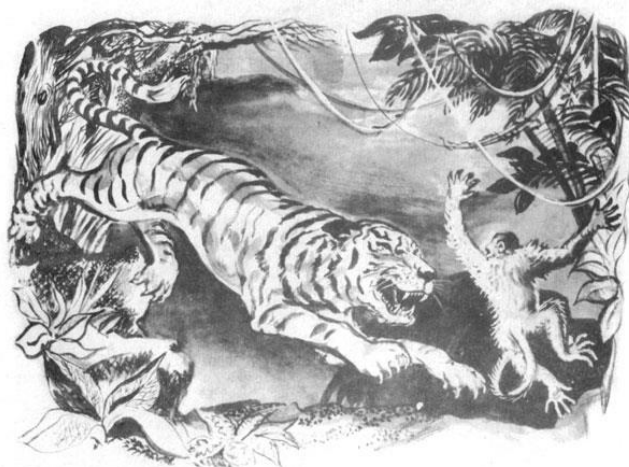
5-а картинка



6-а картинка



7-а картинка

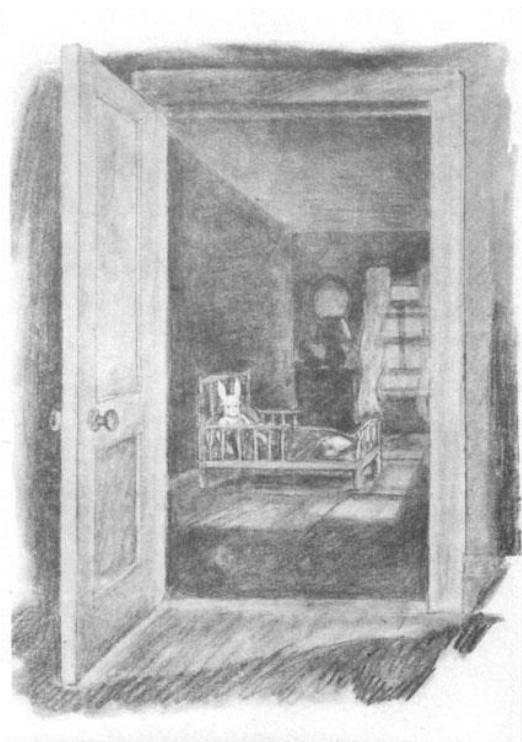


8-а картинка



Продовження додатку А

9-а картинка



10-а картинка



ДОДАТОК Б**Стимульний матеріал до методики
«Тест шкільної тривожності Філліпса»**

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорил?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

Продовження додатку Б

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по- дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

Продовження додатку Б

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

Продовження додатку Б

51. Чувствуєш ли ти, що починаєш нервничать, коли учитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Пугає ли тебе перевірка твоїх знань в школі?

53. Коли учитель говорить, що збирається дати класу завдання, відчуваєш ли ти страх, що не справишся з ним?

54. Снилось ли тобі часами, що твої однокласники можуть зробити те, що не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, здається ли тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Безпokoишся ли ти по дорозі в школу, що учитель може дати класу перевірку роботи?

57. Коли ти виконуєш завдання, відчуваєш ли ти звичайно, що робиш це погано?

58. Дрижить ли трохи твоя рука, коли учитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

ДОДАТОК В

Ключ до методики

«Діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса»

1	-	11	+	21	-	31	-	41	+	51	-
2	-	12	-	22	+	32	-	42	-	52	-
3	-	13	-	23	-	33	-	43	+	53	-
4	-	14	-	24	+	34	-	44	+	54	-
5	-	15	-	25	+	35	+	45	-	55	-
6	-	16	-	26	-	36	+	46	-	56	-
7	-	17	-	27	-	37	-	47	-	57	-
8	-	18	-	28	-	38	+	48	-	58	-
9	-	19	-	29	-	39	+	49	-		
10	-	20	+	30	+	40	-	50	-		

ДОДАТОК Г

Симптомокомплекси ознак, виділених за методикою

«Будинок-Дерево-Людина» Р. Ф. Беляускайте

Назва симптомокомплексу	Прояви в малюнку	Бали
Незахищеність	1. Малюнок в самому центрі листа. 2. Малюнок у верхньому куті аркуша. 3. Будинок, дерево з самого краю 4. Малюнок внизу листа. 5. Багато другорядних деталей. 6. Дерево на горі. 7. Дуже підкреслені коріння. 8. Непропорційно довгі руки. 9. Ноги, широко розставлені. 10. Інше	0,1, 2,3 0, 1, 2, 3 0,1,2 0,1,2, 3 0,1,2,3 0,1 0,1 0,1 0,1
Тривожність	1. Хмари. 2. Виділення окремих деталей. 3. Обмеження простору. 4. Штриховка. 5. Лінії з сильним натиском. 6. Багато стирання. 7. Мертве дерево, хвора людина. 8. Підкреслена лінія основи. 9. Товста лінія фундаменту будинку. 10. Інтенсивно затушовані волосся. 11. інше	0,1,2,3 0,1 0,1,2,3 0,1,2,3 0,1 0,1,2 0,2 0,1,2,3 0,2 0,1

Продовження додатку Г

Недовіра до себе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дуже слабкі лінії малюнка. 2. Будинок з краю листа. 3. Слабка лінія стовбура. 4. Одномірне дерево. 5. Дуже маленькі двері. 6. Самевиправдовування під час малювання, прикривання малюнка рукою. 7. Інше 	<ol style="list-style-type: none"> 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,1
Почуття неповноцінності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Малюнок дуже маленький. 2. Немає ніг, рук. 3. Руки за спиною. 4. Непропорційно короткі руки. 5. Непропорційно вузькі плечі. 6. Непропорційно велика система гілок. 7. Двомірні листя, непропорційно великі. 8. Дерево, померле від гниття. 9. Інше 	<ol style="list-style-type: none"> 0,1,2,3 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,1 0,1
Ворожість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутність вікон. 2. Дерево – замочна щілина. 3. Дуже велике дерево. 4. Дерево з краю листа. 5. Зворотний профіль дерева, людини. 6. Гілки двох вимірів, як пальці. 7. Очі – чорні діри. 8. Довгі, гострі пальці. 9. Оскал, видно зуби. 10. Агресивна позиція людини. 11. Інше 	<ol style="list-style-type: none"> 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,1 0,2 0,2 0,1 0,2

Продовження додатку Г

Конфліктність (фрустрація)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обмеження простору. 2. Перспектива знизу (погляд хробака). 3. Перемальовування об'єкта. 4. Відмова малювати який-небудь об'єкт. 5. Дерево, як два дерева. 6. Явна невідповідність одного з малюнків. 7. Суперечливість малюнка і висловлювання. 8. Підкреслена талія. 9. Відсутність труби на даху 10. Інше 	<p>0,1,2,3 0,1,2,3 0,2 0,2 0,2 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1</p>
Труднощі спілкування	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутність дверей. 2. Дуже маленькі двері. 3. Відсутність вікон. 4. Вікна – отвори без рам. 5. Зайве закриті вікна. 6. Підкреслене обличчя. 7. Обличчя, намальоване останнім. 8. Відсутність основних деталей обличчя. 9. Людина намальована схематично, з паличок. 10. Будинок, людина профілем. 11. Двері без ручки. 12. Руки в оборонній позиції 13. Висловлювання про намальованому людину як про самотнього, без друзів. 14. Інше 	<p>0,2 0,1 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,2 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1</p>

Продовження додатку Г

Депресивність	1. Малюнок в самому низу листа.	0,1
	2. Вид дерева або будинку зверху.	
	3. Лінія основи йде вниз.	0,1,2,3
	4. Лінія, що слабшає в процесі малювання	0,1
	5. Сильна втома після малювання.	0,1
	6. Дуже маленькі малюнки.	
	7. Інше	0,2
		0,1

ДОДАТОК Д

**Результати дослідження за проективною методикою
«Будинок-Дерево-Людина» Дж. Бука.
Малюнків респондентів.**



Продовження додатку Д



Продовження додатку Д

