МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук,психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Рукавишникова С.В.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Психологічні основи дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці**

**та її корекція**

**Сєвєродонецьк**

**2021**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ 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 053 – Психологія

(шифр і назва)

галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

Освітня програма «Практична психологія»

на тему: Психологічні основи дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекція

Виконала: студентка групи ПСПП-20зм Рукавишникова С.В.

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. Журба А.М.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ 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 053 – Психологія

(шифр і назва)

галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

Освітня програма «Практична психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

**практичної психології та**

**соціальної роботи, проф.**

«01» 09 2021 року

**З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

**Рукавишникової Світлани Василівни**

(прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Психологічні основи дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекція

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

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

затверджені наказом вищого навчального закладу від «04» жовтня 2021 року № 133/15.17

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 132 с., список використаної літератури – 100 джерел, табл. – 7, рис. – 2.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): вивчення психологічних основ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекції.

.

6. 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 | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 2. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 3. | Тоба М.В. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |

7. Дата видачі завдання 01.09.2021 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів** | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 09.2021 р. | 09.2021 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 09-10. 2021 р. | 09-10. 2021 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2021 р. | 10.2021 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 10-11. 2021 р. | 10-11. 2021 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2021 р. | 11.2021 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 11-12. 2021 р. | 11-12. 2021 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 12.2021р. | 12.2021р. |

Студент Рукавишникова С.В.

Керівник роботи Тоба М.В.

РЕФЕРАТ

Текст – 132 с., табл. – 7, рис. – 2, джерел – 100

У роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення психологічних основ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекції.

Наведено результати емпіричного дослідження щодо вивчення психологічних основ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекції.

Визначено доцільність використання програми щодо корекції дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці.

Ключові слова: особистість, дитячо-батьківська взаємодія, молодший шкільний вік, психодіагностика, психокорекція.

**ЗМІСТ**

ВСТУП………………………………………………………………………… 7

**РОЗДІЛ 1.** **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці** ………………… 11

* 1. Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку………………………………………………………………................11
  2. Проблеми психологічної корекції при роботі з молодшими школярами…………………………………………………………….….19
  3. Специфіка дитячо-батьківської взаємодії у молодшому

шкільному віці ……………………………………………………………24

**РОЗДІЛ 2.** **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці** …………….……...31

2.1. Опис процедури та вибірки дослідження……………………………….....31

2.2. Дослідження соціально-психологічних характеристик дитячо-батьківської

взаємодії та її форм у молодшому шкільному віці**…………........**………..56

2.3.Розбіжності у змісті основних типів та структурних складових ставлення

батьків до дитини за формами їх взаємодії………………………………..78

**РОЗДІЛ 3.** **Психологічні основи корекції дитячо-батьківської взаємодії та поведінки школярів в її умовах** ………………………………………………………………………..88

3.1. Основні напрямки корекції поведінки молодших школярів у дитячо-

батьківській взаємодії………………………………………………………88

3.2. Психологічний тренінг дитячо-батьківської взаємодії для корекційної

роботи з молодшими школярами………………………………….………111

3.3. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення…..…114

ВИСНОВКИ……………………………………………………………………….119

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………………...123

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження**. Життєдіяльність людей у сучасних умовах супроводжується впливом на них зростаючої кількості несприятливих чинників (соціальних, психологічних, екологічних та ін.), що впливають на фізичне і психічне здоровʼя, обумовлюють різноманітні розлади психіки. Зокрема, дослідники відзначають значне збільшення кількості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психічного розвитку . Відповідно до клінічних спостережень для дітей з порушеннями психічного розвитку характерні інфантильні істероїдні прояви (тривожність, імпульсивність, психомоторне розгальмування) і прояви емоційно-вольової дисгармонії (психічна неврівноваженість, афективна збудливість, запальність, слабка здатність до вольових зусиль). У більшості випадків це спричиняє психічні розлади, девіантну і делінквентну поведінку.

Вивчаючи особливості психічного розвитку дітей, що займали проміжне положення між нормальним психічним розвитком і розумовою відсталістю, відомі клініцисти і психологи описували їх під різними назвами: “діти з уповільненим темпом розвитку”, “інтелектуально пасивні діти”, “учні із зниженою здатністю до навчання”, “діти з пограничною інтелектуальною недостатністю” та ін. В українській спеціальній психології для характеристики цих дітей найчастіше використовувався термін “затримка психічного розвитку”. Так, у літературі деякі питання корекції порушень психічного розвитку дітей цієї категорії розглядаються в контексті труднощів шкільного навчання, розвитку розумової діяльності під впливом активізування рухової, мовної, предметно-практичної та інших видів діяльності. У той же час проблема профілактики і корекції поведінки дітей з порушеннями психічного розвитку залишалася поза увагою дослідників. Разом з тим одержання повної картини про шляхи корекції психічного розвитку у учнів, що навчаються у класах інтенсивної педагогічної корекції вимагає врахування впливу на формування особистості різноманітних негативних тенденцій.

На думку багатьох дослідників проблеми в поведінці об'єктивно можуть виступати дестабілізуючим фактором у психічному розвитку дитини, впливати на її здатність до контролю й урегулювання власних психічних станів і поведінкових реакцій. Що стосується досліджень дитячої поведінки, то вони, як правило, були орієнтовані на пошук часткових причин дестабілізації та агресії. При цьому увага дослідників зосереджувалася переважно на фізіологічних, біологічних, когнітивних, фрустраційних, соціальних моделях негативної поведінки. Слід відзначити, що, обмежуючись дослідженням окремих чинників, автори значно менше приділяли уваги характеристиці психологічної індивідуальності суб'єкта як цілісного феномена, що інтегрує в собі як внутрішні, так і зовнішні впливи.

У більшості наукових праць вивчалися особливості негативної поведінки хворих із психопатологічними відхиленнями й особистісними розладами , девіантних дітей і підлітків. У той же час проблема негативної поведінки молодших школярів залишається малодослідженою.

Підсилює гостроту проблеми розуміння того, що період молодшого шкільного віку є сензітивним для формування позитивного образу оточуючого світу, етичних і моральних принципів, основних паттернів поведінки. Інакше кажучи, якщо на складному етапі адаптації до нової соціальної ситуації розвитку у молодшого школяра сформується потенційно негативне світовідчуття і світорозуміння, і закріпиться готовність до агресивного реагування, то надалі він може бути здатним до здійснення делінквентних вчинків. Це підтверджують статистичні дані про стрімке зростання підліткової злочинності за останнє десятиріччя. Саме тому корекцію негативних проявів у дітей з порушеннями психічного розвитку необхідно починати у молодшому шкільному віці, поки основні стереотипи поведінки ще не закріпилися і не набули характеру стійких навичок.

**Об’єкт дослідження:** дитячо-батьківська взаємодія у молодшому шкільному віці.

**Предмет дослідження**: психологічні основи дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекція.

**Мета дослідження**: теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити психологічні основи дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та її корекції.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання дослідження:**

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці.
2. Визначити форми дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці та психологічні критерії її успішності.
3. Розкрити психологічні особливості типів ставлення батьків до дитини молодшого шкільного віку за формами їх взаємодії.
4. Розробити психологічну програму оптимізації ставлення батьків до дитини як чинника успішності їх взаємодії у молодшому шкільному віці.
5. Запропонувати систему психологічного супроводу батьків у забезпеченні їх успішної взаємодії з дитиною та визначити складові її ефективної реалізації.

# Методи дослідження: спостереження (карта спостереження «Дитина очима дорослого» О. Романова); структуроване інтервʼю; анкетування (анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії О. Захарової); праксиметричні методи на вивчення творчих робіт (методика «Батьківський твір» (Г. Бурменська, О. Захарова, О. Карабанова, Г. Шведовська); психодіагностичні методики дослідження: опитувальник «Взаємодія батьки-діти» (І. Марковська), «Шкала сімейного оточення» (Famil Environmental Skale (FES)) (Р. Мус, в адаптації С. Купріянова), тест-опитувальник батьків­ського ставлення (Г. Варга, В. Столін), опитувальник «Батьківські позиції» (Є. Пороцька, В. Спиридонов), методика вивчення батьківських установок (Parental Attitude Research Instrument (РАRІ)) (Е. Шефер, Р. Белл в адаптації Т. Нещерет), «Кінетичний малюнок сім’ї» (Р. Бернс, С. Кауфман) та «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук).

**Теоретичне значення дослідження** полягає: у застосуванні методології системного підходу для розгляду соціально-психологічних особливостей ставлення батьків до дитини як чинника успішності їх взаємодії у молодшому шкільному віці; визначенні форм та психологічних критеріїв успішності такої взаємодії; диференціації типів ставлення батьків та його структурних складових за визначеними формами дитячо-батьківської взаємодії; розкритті теоретико-методологічних засад психологічної програми оптимізації ставлення батьків до дитини, що базується на принципах системності, динамічності, ампліфікації, комплексності, партнерської (субʼєкт-субʼєктної взаємодії), перспективності та зворотного звʼязку.

**Практичне значення дослідження** полягає: у можливості використання методичного інструментарію для вивчення психологічних особливостей батьківського ставлення до дитини молодшого шкільного віку; у впровадженні психологічної програми оптимізації ставлення батьків до дитини як чинника успішності їх взаємодії шляхом цілеспрямованого та комплексного впливу на його складові – когнітивно-оцінну, ціннісно-мотиваційну, емоційно-поведінкову; розробці системи психологічного супроводу батьків у забезпеченні їх успішної взаємодії з дитиною в умовах роботи шкільних навчальних закладів та визначенні основних складових її ефективної реалізації.

**Структура дипломної роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці**

* 1. **Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку**

6-7 роки життя дитини характеризуються назріванням протиріччя між зростаючими інтелектуальними можливостями і "дитячими" видами діяльності. Це протиріччя поширюється і на особистісну сферу. Дошкільник прагне стверджуватись у таких видах діяльності, які підлягають суспільній оцінці У дитини з'являється сензитивність до морально-психологічних норм і правил поведінки, готовність до оволодіння засобами систематичного навчання. За словами Л. Виготського, в цей період відбувається перехід від навчання за власною програмою до навчання за програмою, заданою дорослими.

Рівень психологічної готовності дитини до школи слугує передумовою успішної адаптації до шкільного життя. Є частина дітей, які все ж таки не можуть "вжитися" в нову роль і часто скаржаться на нездоров'я, перебувають у пригніченому настрої, неповноцінно засвоюють навчальний матеріал, немають близьких друзів, знають на ім'я та прізвище лише третину однокласників тощо.

Причинами шкільної дезадаптації частіше виступають неправильні методи виховання в сім’ї або порушення системи стосунків у школі. Є також: певні індивідуальні особливості псизічного розвитку дитини, що утруднюють її шкільне життя.

До виховних помилок батьків можна віднести надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини, внаслідок чого будь-яка невдача сприймається нею неадекватними розмови про вади школи або вчительки замість акцентувані уваги дитини на приємних моментах; часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, пов'язане зі школою, втрачає для неї щонайменшу привабливість.

Найбільшої шкоди процесові адаптації завдають вчителі, які намагаються виховувати школярів шляхом "об'єктивнішої" критики їхніх недоліків. Дитина ще не здатна об'єктивно сприймати критичні зауваження через вікові особливості самооцінки. Самооцінка дитини ще не аналітична, а синтетична. Це скоріше цілісне емоційне ставлення до себе, ніж розумова оцінка окремих своїх якостей. Відтак, коли вчитель висловлює незадоволення певними рисами школяра, йому здається, що мова йде про його особистість узагалі. Не можна любити школу, де тебе не люблять!

Основним методом запобігання шкільної дезадаптації дитини (поряд зі створенням ситуацій успіху) вбачається у знятті невтішних оцінок на перших етапах навчання. Це стосується не лише бальних оцінок, а й будь-яких: кольорових (червоні, сині, чорні кружечки), сюжетних (ракета, літак, черепашка), словесних ("молодець", "добре", "погано"). Поки дитина думає, що вона добре вчиться, в неї зберігається прагнення вчитися. А коли вчитель переконає учня, що той читає погано і пише неохайно, у того замість прагнення вдосконалюватись з'являється відраза до цих занять.

З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації можна виділити надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи.

Діти з надмірною чутливістю нервової системи зазнають у школі емоційних перевантажень. Вони можуть бути готовими до школи і мотиваційно, і розумово, але їхня емоційна вразливість дуже ускладнює процес адаптації. Оцінки, відповіді перед класом, контрольні роботи — все це стає приводом для ініціювання, переживань, острахів. Будь-яка невдача може викликати бурхливу емоційну реакцію (плач, крик, агресію), як поставиться вчитель до такої "нестриманості", так поставиться і клас. Тому, на жаль, таких дітей часто дражнять, висміюють. Напружені стосунки з однолітками невротизують надмірно вразливих дітей, підвищують їхню агресивність або замкнутість, посилюють стан психологічного неблагополуччя. Підвищена збудливість (гіперактивність) нервової системи формує спонтанність, імпульсивність поведінки. За своїми психічними проявами такий учень нагадує п'ятирічну дитину, причиною такої властивості нервової системи є затримка розвитку процесів гальмування на фоні високої сили збудження нервових процесів. Таким дітям дуже важко дотримуватися правил поведінки, управляти своїми потягами, виконувати вимоги вчителя. Неуважність, дратівливість, неохайність збудливих дітей завдає багато клопоту вчителю. Але оскільки причиною некерованості таких учнів є не просто їхнє небажання, а органічне невміння стримуватись, то "закликати їх порядку" майже неможливо.

Аби покращити адаптованість цих учнів до шкільних умов, вобхідно не провокувати, а попереджати їхні нервові зриви, агресивні реакції, конфлікти, бійки, забезпечувати постійну зайнятість. Щоб однолітки не дражнили такого учня, варто піднімати його престиж у класі, а не виставляти на посміховисько, як це подекуди робиться "з виховною метою".

Розвиток саморегуляції збудливої дитини краще здійснювати шляхом індивідуальної корекційної роботи засобами психогімнастичних ігор, спрямованих на поступове відпрацювання навичок стримування м'язової, мовленевої активності, тренування уваги й витримки. В такий спосіб можна формувати в учня інтерес до спроб самоуправління, переконаність у своїй спроможності стримуватись. На окрему увагу заслуговує ще одна проблема молодшого шкільного віку – навчальні труднощі. Гостро переживаючи їх, дитина може зневіритись у власних силах і здібностях, у неї виникають невпевненість, бажання уникнути негативного емоційного напруження, пов'язаного з навчанням (часто це вважають просто лінощами). Школа стає психотравмуючим фактором для такої дитини, оскільки замість сприяння її особистісному розвитку руйнує психічне й фізичне здоров'я, спотворюе самосприйняття. Причиною навчальних труднощів молодших школярів часто виявляються їхні природні вікові властивості, точніше неврахування останніх у навчально-виховному процесі. Розглянемо кілька найбільш поширених проблем такого плану.

Досить часто спричиняє шкільну неуспішність недостатній розвиток довільності пізнавальних процесів: діти не можуть зосередитись, часто відволікаються, проявляють неорганізованість, невитриманість. Уміння довільно управляти своїми пізнавальними процесами є новоутворенням шостого-сьомого років життя дитини, але достатній рівень до вільної саморегуляції наявний далеко не в усіх молодших школярів. Чи вимогливість дорослих може ще більше загальмувати процес формування цієї важливої якості, оскільки пов'язані з вольовими зусиллями дитини, з переживанням негативних емоцій.

Замість докорів ефективніше тренувати нові для дитини вміння у процесі ігор, де виграє той, хто був уважнішим, витривалішим, зібранішим (не промовив забороненого слова чи звуку, не зробив забороненого руху, не розсміявся, коли дуже хотілося, помітив і запам'ятав більше предметів або фігур і що). Коли спроби зосередити свою увагу стануть привабливими для дитини, вона скоріше розів'є свою довільність, ніж в умовах постійного психологічного стресу.

Проблеми в розпізнаванні й написанні літер дуже часто бувають пов'язані з недостатнім розвитком зорового аналізатору в даному віці. Дзеркальні або важкозрозумілі зображення важкі тим, що дитина ще не вміє подумки аналізувати зразок: вона сприймає зображення в цілому , а не фіксує увагу на якійсь деталі, до того ж часто не суттєвій. Щоб прискорити формування зорового аналізу школяра, доцільно підключати до зорового сприйняття ще й рухове та тактильне: літеру можна не просто розглядати, а зображати рухами, танцем, вирізати з паперу або вигнути з дроту, сюїт ти з розрізнених елементів. Інтеріоризація цих умінь згодом дає дитині можливість не просто бачити форму літери, а й сприймати її конструкцію.

Ще на початку шкільного навчання егоцентричне мислснення у школяра змінюється здатністю до конкретних розумових операцій. Дітям стають доступними такі з них, як зворотність, уміння подумки простежувати зміни об'єкта проте мислення молодшого школяра обмежується тим, що списується з реальних об'єктів: аж до підліткового віку діти невзмозі утримувати свою розумову активність на матеріях, пов'язаних з конкретними життєвими ситуаціями, з емпіричним досвідом. Це означає, що рахувати, приміром, дошки, щоб спорудити собаці будку, дитині набагато легше, ніж розв'язувати абстрактні навчальні задачі. І не тільки тому, що дитина має перед собою реальний об'єкт, а й тому, що наявність реальної мотивації забезпечує утримання уваги на розумових діях. Часто достатньо перевести умову задачі на цікаві для дитини проблеми, як її розв'язання стає незрівнянно швидшим.

Особливості пам'яті молодшого школяра тісно залежать від особливостей мислення. Йому набагато легше запам'ятовувати конкретний матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями, емоціями, ніж суто розумовий. Тому учням так важко буває вивчити правило чи визначення і цілком доступно переповісти веселу пригоду, або віршик несхвального змісту. Існує пряма залежність: чим більше каналів сприйняття задіяно в запам'ятовуванні, тим кращий його результат.

Ураховуючи вікові особливості пам'яті молодших школярів, педагоги намагаються "оживити" навчальний матеріал: роблять літери й цифри веселими дійовими персонажами, які мають свій колір, смак, запах, свої почуття й характер. Це відповідає ще одній властивості дитячого мислення — анімізму, тобто схильності вбачати живу душу у неживих речах. Навчальні невдачі спричиняються неврахуванням не лише вікових, а й індивідуальних психологічних властивостей школярів. Ось деякі варіанти індивідуального розвитку дітей, які мають відношення до серйозних труднощів у навчанні.

Мінімальна мозкова недостатність (ММН) — це тимчасове відхилення в розвитку нервової системи, пов'язане зі зниженням розумової працездатності. ММН проявляється у високій виснажливості мозку, розпорошеності уваги, слабості довільного запам'ятовування тощо. Таких дітей часто вважають ледарями, безвідповідальними, слабовільними і змушують додатково працювати, більше старатися. Це є грубою психологічною помилкою, оскільки чим більше дитина напружується, тим сильніше вона втомлюється і тим гірша продуктивність її роботи. Успішне навчання таких дітей можливе при максимальному підключенні мимовільних механізмів її уваги та пам'яті, що дає змогу досягти необхідного результату з найменшими витратами праці. Наприклад, замість учити вірш шляхом багатьох повторень дитині доцільніше зобразити вірш жестами, мімікою, розіграти його в ролях, намалювати схематично його зміст, розфарбувати зображення і т. п. Така гра не потребує значного розумового напруження, а навчальний матеріал в її процесі засвоюється ефективніше. Ще раз зауважу, що ММН є тимчасовим відхиленими розвитку нервової системи. На кінець початкової школи розумова працездатність таких дітей вирівнюється. Але нажаль, у них залишається упереджене уявлення про систему освіти, ти визначає їхню подальшу неуспішність. Отже, основна психологічна допомога дітям із ММН має бути спрямована на вироблення в них позитивного уявлення про свої можливості і здібності, на подолання комплексу "вічного трієчника".

Іноді причинами навчальних труднощів виступають психологічні властивості дитини, на які не розрахована традиційна методика навчання. Наприклад, інертним дітям важко пристосовуватися до заданого темпу уроку, до швидкої зміни навчальної діяльності, до необхідності раптово вставати й відповідати на запитання вчителя, вони не завжди здатні виконувати середні нормативи швидкості читання тощо. Аби усунути ці труднощі в таких дітей, їх не варто "підганяти" під нормативи ( це навіть шкідливо): достатньо просто враховувати їхній індивідуальний стиль і темп навчальної діяльності.

У дітей із чутливою нервовою системою можуть виникнути проблеми при опитуванні (учень губиться, замовкає, плутається), а при написанні контрольних робіт (хвилюється, робить помилки, навіть якщо знає матеріал). І тут знов-таки треба змінювати не дітей, а вимоги до них, умови їх навчання ( не знижувати оцінку за виправлення в зошиті, не оцінювані відповіді на уроках тощо).

Необхідно зупинитися також на специфічних відхиленнях в розвитку пізнавальної сфери дитини, які призводять до труднощів у читанні, письмі, лічбі. Тим більше що на початкових. етапах навчання подібні труднощі трапляються і у здорових дітей, а методи корекції однакові. Різниця полягає лише у тім, що для здорових дітей корекційні заняття є бажаними, а для дітей з певними логопедичними розладами — вкрай необхідними.

Труднощі читання проявляються в тому, що дитина довго не може злити літери у склади, а склади — у слово, в процесі читання переставляє звуки, замінює один одним, прочитані склади й слова повторює, ніби не розуміє. Це частіше зумовлено тим, що дитина погано розрізняє звуки мови на слух і, отже, погано запам'ятовує їх графічні зображення. Причому у дитини може і не бути очевидних порушень у вимові.

Корекційні ігри з такими дітьми спрямовані на тренування звукового аналізу слів, відпрацювання вміння виділяти певні в мові (які слова починаються з "м"?; гра "в міста" — наступне місто починається з того звука, яким закінчується назва попереднього; назвіть якомога більше слів зі звуком тощо). Звуковий синтез теж можна відпрацьовувати в іграх, наприклад: "Зараз я думаю про одну річ, вона лежить у шафі, ця річ м’яка й смугаста, починається з "р" (відгадка: рушник).

Труднощі в засвоєнні грамоти виникають на перших етапах навчання у багатьох учнів. Діти, зокрема, не можуть визначити послідовність звуків у слові, скласти слово з окремих літер і т. ін. На письмі це відбивається в таких помилках, як пропуски літер, суцільне написання частин слова, вставлення зайвих складів, у митному написанні прийменників, сполучників, часток, у неправильному відтворенні роду й числа.

Розлади письма майже завжди супроводжуються труднощами читання, адже оволодіння цими навичками взаємопов'язані. Отже, корекційна робота за своїм змістом тут подібна до описаної вище, а також до тієї, що стосувалася розвитку зорового аналізатора.

Розлади лічби є однією з головних причин незасвоєння математичних понять і правил оперування числами. В основі цих розладів лежать відхилення у просторових уявленнях, з якими нерозривно пов'язані поняття про числа та дії з ними. Наприклад, дитина стійко плутає близькі за написанням цифри, погано розуміє знаки "більше", "менше", "дорівнює"; Нечітко розуміє склад числа, не вміє рахувати групами тощо. У розв'язанні задач виникають ще більші труднощі: дитина часто не розуміє умов, спирається не на зміст, а на окремі слова, не бачить послідовності виконання дій.

Корекційну роботу в таких випадках доречно будувати не на матеріалі математики, а на вмінні дитини орієнтуватись у просторі — рухатись, виконувати словесно запрограмовані дії з предметом, порівнювати, вимірювати навколишній світ.

Неможливо обминути й проблему неадекватної поведінки молодших школярів. Кількість звертань до психолога з цих питань дуже велика. Батьки та вчителі скаржаться на негативізм, упертість, дратівливість вихованців, небажання або невміння дотримуватися правил поведінки.

Поряд із психоневрологічними причинами, які я вже зазначала (підвищена збудливість, надмірна вразливість, невротичні стани), неадекватна поведінка може спричинятися певними акцентуаціями характеру дитини. Ці акцентуації виникають внаслідок невдалих виховних впливів і виражаються у формуванні "хибних цілей" поведінки. Такі цілі опосередковують сприйняття дитиною дійсності, змушують негативно сприймати світ і неадекватно реагувати на нього, починає вередувати, сперечатися, не підкорятися, робити навпаки. Перед тим як здійснити корекцію необхідно з'ясувати, що саме спонукає дитину до такої поведінки, з якою метою вона провокує суперечки. Сама дитина про це здогадується, оскільки не усвідомлює глибинні мотиви поведінки.

Визначити ці мотиви й усунути хибні цілі *–* завдання практикуючого психолога.

**1.2. Проблеми психологічної корекції при роботі з молодшими школярами**

Поняття «корекційна діяльність» відображає специфічні цілі корекційної діяльності психолога. Корекційна діяльність зорієнтована на певні проблеми.

Психокорекційна діяльність зорієнтована на вирішення конкретних проблем навчання, поведінки або психічного самопочуття. Завдяки корекційним заходам долаються перешкоди до повноцінного цілісного психічного розвитку дитини. Водночас успіх корекційних дій вимагає системного впливу, оскільки вирішення проблем у певній сфері психічного життя дитини (більшою або меншою мірою) завжди пов'язане з рештою аспектів розвитку особистості. Останні можуть бути й важливими компенсаторними чинниками.

Корекційна робота має розгортатися як процес впливу на особистість дитини в цілому.

Принципи корекційної роботи

1. Принцип грунтування корекційної роботи на результатах психодіагностики. Психодіагностика:

• передує психологічному впливові;

• слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються під впливом психологічних дій;

• є інструментом оцінювання ефективності психологічного впливу.

2. Принцип «нормативності». Відповідно до цього принципу при визначенні стратегії корекційної роботи, виборі її цілей необхідно виходити із зіставлення «еталонів» нормального в даному віці розвитку та конкретних особливостей індивідуального варіанта розвитку. Рішення приймається з урахуванням того, що психологічної допомоги потребують діти, які відстають у певній сфері від вікової норми, а також діти, чий розвиток її випереджає. Складаючи психологічні програми для обох категорій дітей, слід виходити з розуміння унікальності кожного вікового етапу, його можливостей та ресурсів, а також враховувати його самоцінність.

3. Принцип роботи в зоні найближчого розвитку дитини.

4. Принцип урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини. Відповідно до цього принципу при виборі цілей, завдань, способів і програм психокорекційної роботи мають бути враховані потреби й інтереси дитини, особливості пізнавальних здібностей, емоційно-вольової сфери, соціальних установок і навичок, а також міра стомлюваності. Реалізація цього принципу пов'язана з творчим процесом і вимагає від психолога високого професіоналізму.

5. Принцип системності. Цей принцип зобов'язує до врахування складного системного характеру психічного розвитку в онтогенезі, нерівномірності та різно-часовості дозрівання різних психічних функцій. Психологічний вплив спрямовується на актуалізацію сильних сторін розвитку дитини й з опорою на них -розвиток функцій, що перебувають у сензитивному періоді.

6. Принцип діяльності. Види діяльності підбираються так, що у поєднанні вони:

• можуть підтримувати інтерес дитини, створюючи мотиваційний аспект психокорекції;

• спроможні задіяти всю гаму психологічних функцій.

До таких видів діяльності відносять навчальну діяльність, гру, конструювання, образотворчу діяльність та специфічну форму діяльності - спілкування.

Вибір психологом тактики розроблення змісту і форм корекційної роботи спирається на розуміння сутнісної природи освітніх і корекційних функцій. Згідно з науковими положеннями, розвиток учня відбувається в нерозривному внутрішньому зв'язку з навчанням, у ході його поступального руху. Під впливом навчання перебудовуються всі психічні функції учня - розвиток сприйняття, пам'яті, спостережливості, мислення, мовлення, уяви. Зміни характеризуються підвищенням довільності цих процесів, появою нових розумових структур, набуттям досвіду виконання нових, складніших дій. Опановуючи навчальну діяльність у співробітництві з учителем та однолітками, засвоюючи цін-нісно насичені предметні знання, учень отримує потрібні соціальні навички, формується як особистість. Адаптація до шкільних умов проходить через систему індивідуального сприйняття учня, пізнавальних та особистісних властивостей його індивідуальності. Тому природно, що цей процес відбувається по-різному і виражається як у благополучному, так і в проблемному варіанті.

Отже, по своїй суті логіка навчання й розвитку, по-перше, робить затребуваною компетенцію психолога й, по-друге, показує, що зміст і форми психокорекції є вторинними стосовно навчально-виховного процесу. Вторинність не є синонімом «добавки». Більше того, включеність психокорекції в систему умов розвитку учня передбачає якісний вплив на цей процес.

Психологічний супровід полягає в актуалізації, корекції, компенсації та розвитку психічних властивостей і якостей учня через «налаштованість» індивідуального підходу до нього в навчально-виховному процесі та/або через форми безпосередньої роботи психолога з дітьми поза межами навчального плану. Для успішної «налаштованості» потрібне тісне співробітництво психолога з тими людьми, які найсильніше впливають на розвиток дитини, насамперед з учителем.

Корекційна діяльність психолога орієнтована на школярів, які мають різні психологічні проблеми. В окремих випадках необхідно «виправляти» ту чи іншу особливість, яка заважає дитині засвоювати знання, добре себе почувати, мати нормальні стосунки з однолітками, батьками й учителями. Наприклад, психологічними особливостями, що підлягають виправленню, можуть бути: низький рівень розвитку розумових процесів, завищена або занижена самооцінка, явна агресивність або сором'язливість. В інших випадках потрібна допомога на рівні попередження життєвих ускладнень дитини, в умовах психічних перевантажень, за наявності екстремальних та стресових станів і глибоких переживань. Зазвичай цього потребують діти, які вирізняються підвищеною чутливістю, багатою уявою, прискореним або уповільненим розумовим розвитком. Психологічної допомоги потребують діти, які змінюють місце навчання, які втратили когось із батьків унаслідок розлучення або смерті або ж потрапили в іншу психотравмуючу ситуацію.

Випадки, коли необхідність психологічної допомоги пов'язана з індивідуальними особливостями дитини й викликана психотравмуючими обставинами, різноманітні, їх список можна продовжити (слід враховувати, що складні емоційно-особистісні проблеми виходять за межі фахової компетентності психолога).

Зміст корекційної роботи визначається характером та структурою недостатнього розвитку або порушень психічного розвитку й компенсаторними можливостями дитини, в інших випадках - особливостями реакції на психотравмуючу ситуацію. Відповідно психокорекційний вплив повинен бути суворо індивідуалізований. Тому, на відміну від розвивальних програм, корекційні програми психолог складає тільки сам.

Корекційна робота може здійснюватися в групах до 12 дітей, міні-групах - до 4 дітей та індивідуально. Вибір конкретної форми роботи залежить від характеру проблеми. Найбільш популярною та виправданою є так звана плаваюча форма, коли окремі учні на різних етапах програми працюють індивідуально, у міні- та у великій групі.

У роботі наведено опис ряду розвивальних програм, приблизні схеми корекційно-розвивальних циклів та набори ігор і вправ, їх згруповано за принципом можливого розвивального напрямку та певних проблем, які підлягають коригуванню.

Вибираючи програми поміж наведених або інших, запланований варіант слід проаналізувати з точки зору того, наскільки він відповідає завданням психологічної роботи з даним контингентом, врахувати часові витрати дітей, наявність придатного приміщення, готовність учителя та батьків до співпраці та рівень педагогічної культури.

Використання стандартних програм особливо допомагає психологу на етапі його професійного становлення. Водночас вони, природно, не враховують індивідуальних особливостей контингенту, з яким працює психолог, специфіку конкретного випадку, здібності і, зрештою, особистісні характеристики психолога. Нерідко виникає потреба скласти корекційну програму самостійно. Що стосується корекційних програм, то, як уже згадувалося, це завжди самостійна аналітична робота психолога. Вона включає такі етапи:

1. Чітке формулювання загальних цілей корекційної програми у цілому та кожної її стадії.

2. Визначення кола завдань.

3. Розроблення та опис основних змістових структур.

4. Чітке визначення форм роботи.

5. Відбір конкретних методик та технік роботи.

6. Визначення режиму проведення корекційного курсу (кількість занять та тривалість заняття).

7. Планування вивчення динаміки ходу корекційного впливу.

8. Підготовка необхідного матеріалу та устаткування.

9. Планування форми участі інших осіб у роботі (батьків, педагогів).

10. Внесення можливих змін і доповнень до програми.

**1.3. Специфіка дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці**

Основними рисами адаптованого першокласника є позитивне ставлення до школи, вміння входити у контакт з дорослими і однолітками та підтримувати його, адекватне сприйняття шкільних вимог, легке засвоєння навчального матеріалу, прояв самостійності і творчості при виконанні навчальних та інших доручень. Труднощі, що виникають у молодших школярів в процесі адаптації, можуть призвести до найбільш несприятливої її форми - дезадаптації. Саме тому так важлива успішна інтеграція дитини у нову соціальну роль, яка багато в чому залежить від гармонійних взаємовідносин батьків та молодшого школяра.

З початком відвідування дитиною школи відбуваються зміни у її взаєминах з оточуючими людьми, причому досить істотні. Перш за все, значно збільшується час, що відводиться на спілкування. Тепер більшу частину дня діти проводять в контактах з оточуючими людьми: батьками, вчителями, іншими дітьми.

На старанність, дисциплінованість молодшого школяра, прийняття ним правил шкільного життя, успішність або неуспішність у навчанні впливає вся система дитячо-батьківських відносин.

Вплив взаємин у родині на формування особистості дитини вивчали з давніх часів. Ця тематика зустрічається у роботах Платона, Аристотеля, Ж.-Ж. Руссо. Вони відводили сім’ї провідну роль у виховинні дитини і становленні її як особистості. Такі дослідники, як І.М. Балинський, А.І. Захаров, І.А. Сихорський акцентували свою увагу на тому, що сім'я може виступати в якості позитивного чи негативного фактора у вихованні дитини. Також вагоме місце у наукових працях М.І. Бешкетників, Д.Н. Добрович, Н.У Бондаренко, В.Я. Титаренко відведено вивченню особливостей формування особистості дитини.

Свобода дошкільного дитинства змінюється залежністю і підпорядкуванням новим правилам життя. Батьки починають по-новому контролювати дитину у зв'язку з необхідністю вчитися в школі, виконувати домашні завдання, суворо організовувати режим дня. Жорсткість вимог до дитини, навіть в самій доброзичливій формі, покладає на неї відповідальність за саму себе. Необхідність навчитися утримуватись від ситуативних імпульсивних бажань та заклик до обов'язкової самоорганізації створюють спочатку у дитини почуття самотності, відчуженості себе від батьків - адже вона повинна нести відповідальність за своє нове життя і сама організовувати його. Починається важкий період випробування дитини не тільки необхідністю ходити в школу, бути дисциплінованою (правильно поводитися в класі, бути уважною до ходу уроку, до розумових операцій, які треба здійснювати при виконанні завдань вчителя та ін.), Але і необхідністю організації свого дня вдома, в родині.

В даний віковий період дитячо-батьківські відносини набувають деяких нюансів.

Успіхи дитини в освоєнні норм життя в нових умовах формують у неї потреби у визнанні не тільки в колишніх формах відносин, але і в навчальній діяльності. Характер адаптації до умов життя в молодшому шкільному віці і ставлення до дитини з боку батьків визначають стан і розвиток її відчуття особистості.

В умовах чутливої ​​до зміни соціального статусу дитини сім'ї дитина знаходить нове місце і всередині дитячо-батьківських відносин: вона - учень, вона - відповідальна людина, з нею радяться, з нею рахуються. Ціннісне ставлення до дитини з високою рефлексією і відповідальністю за неї - найбільш ефективний стиль дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці. Тут дитині висловлюють любов і доброзичливість, з нею грають і розмовляють на цікаві їй теми. При цьому її «не саджають собі на голову», а пропонують рахуватися з іншими. Вона знає, що таке «треба», і вміє дисциплінувати себе. У такій сім'ї росте повноцінна людина з почуттям власної гідності і відповідальності за близьких. У школі дитина з такої сім'ї швидко вчиться самостійності, вона уміє будувати відносини з однокласниками, зберігаючи почуття власної гідності і знає, що таке дисципліна.

Незацікавленість батьків розвитком та внутрішнім життям молодшого школяра робить його самотнім, нещасним. Згодом у нього виникає відчужене ставлення до людей або агресивність. У школі дитина з подібної сім'ї невпевнена у собі, невротична, вона відчуває труднощі у взаєминах з однолітками.

Дитячо-батьківські відносини складають найважливішу підсистему відносин сім'ї, як цілісної системи, і можуть розглядатися як безперервні, тривалі і опосередковані віковими особливостями дитини і батьків відносини. Дитячо-батьківські відносини як найважливіша детермінанта психічного розвитку та процесу соціалізації дитини можуть бути визначені наступними параметрами:

• характер емоційного зв'язку: з боку батьків - емоційне прийняття дитини (батьківська любов), з боку дитини - прихильність і емоційне ставлення до батьків. Особливістю дитячо-батьківських відносин у порівнянні з іншими видами міжособистісних відносин є їх висока значимість для обох сторін:

• мотиви виховання і батьківства;

• ступінь залученості батьків і дитини в дитячо-батьківські відносини; задоволення потреб дитини, турбота і увага до неї з боку батьків;

• стиль спілкування і взаємодії з дитиною, особливості прояву батьківського лідерства;

• спосіб вирішення проблемних і конфліктних ситуацій;

• підтримка автономії дитини;

* соціальний контроль: вимоги і заборони, їх зміст і кількість; спосіб контролю; санкції (заохочення і підкріплення); батьківський моніторинг; ступінь стійкості і послідовності (суперечливості) її сімейного виховання [3, 45].

*Інтегративні показники дитячо-батьківських відносин*:

• батьківська позиція, яка визначається характером емоційного прийняття дитини, мотивами і цінностями виховання, постаттю дитини, постаттю себе як батьків, моделями рольової батьківської поведінки, ступенем задоволеності батьківством;

• тип сімейного виховання, який визначається параметрами емоційних відносин, стилем спілкування і взаємодії, ступенем задоволення потреб дитини, особливостями батьківського контролю; ступенем послідовності в його реалізації.

Сім'я може виступати в якості як позитивного, так і негативного фактора виховання. Позитивний вплив на особистість дитини полягає в тому, що ніхто, крім найближчих для нього в сім'ї людей - матері, батька, бабусі, дідусі, брата, сестри, не відноситься до дитини краще, не любить її так і не піклується стільки про неї. І разом з тим ніякий інший соціальний інститут не може потенційно нанести стільки шкоди у вихованні дітей, скільки може зробити родина.

Сім'я - це особливий колектив, який відіграє у вихованні основну, довгострокову і найважливішу роль. У кожній родині об'єктивно складається певна, далеко не завжди усвідомлена нею система виховання. Тут мається на увазі і розуміння цілей виховання, і формулювання його завдань, і більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання, врахування того, що можна і чого не можна допустити у відношенні дитини. Можуть бути виділені 4 тактики виховання в сім'ї і відповідають їм 4 типи сімейних взаємин, що є передумовою і результатом їх виникнення: диктат, опіка, «невтручання» і співпрацю.

У дослідженнях А.Я. Варга та В.В. Столін виокремлюють такі критерії батьківських відносин:

1. «Прийняття - відкидання»

Прийняття характеризується повагою до індивідуальності дитини. Батьки виражають схильність до такої дитини, як вона є.

Відкидання супроводжується відчуттям злості, досади, роздратування на дитину з бокубатьків. Вони сприймають свою дитину поганою, непридатною, не довіряють їй та не поважають її.

1. «Кооперація»

Члени сімї цікавляться справами і планами дитини, їй намагаються в усьому допомогти. При цьому батьки високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчувають почуття гордості за неї.

1. «Симбіоз»

За такої моделі відсутня самостійність дитини. Весь час батьки відчувають тривогу за дитину, вона здається їм маленькою і беззахисної.

1. «Авторитарна гіперсоціалізація»

Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони в усьому нав'язують їй свою волю, а дитина чинить інакше - суворо карають її. Такі батьки вимагають соціального успіху дитини.

1. «Маленький невдаха»

Батьки приписують дитині особисту і соціальну неспроможність, інфантилізують її. У будь-якому віці вони представляють дитину непристосованою, відкритою до дурних впливів. Дорослі намагається відгородити дитину від всіх труднощів життя і при цьому строго контролюють її дії [2].

В дослідженнях М.І. Лисіної зазначається, що молодший школяр бачить себе очами близьких дорослих, які виховують його. Якщо оцінки й очікування в родині не відповідають віковим і індивідуальним особливостям дитини, його уявлення про себе стають викривленими [5].

Отже, взаємовідносини у сім’ї повинні ґрунтуватися на визначених принципах:

- гуманність і милосердя до зростаючої людини;

- залучення дитини у життєдіяльність сім'ї як її рівноправного учасника;

- відкритість і довірливі відносини з дитиною;

- оптимістичність взаємин у сім'ї;

- послідовність у вимогах (не вимагати неможливого);

- надання посильної допомоги дитині, готовність відповідати на питання [6].

Дотримання цих принципів дозволяє сформувати такі якості особистості, що допоможуть гідно перебороти труднощі і перешкоди на життєвому шляху і цілому. А виконання батьками наведених нижче завдань дозволить успішно адаптуватися молодшому школяру до нової соціальної ролі:

* ввести у сферу життя дитини, пов'язану зі школою, чіткі норми та домовленості;
* виявляти щирий інтерес до змісту шкільних правил та особливостей їх виконання;
* надати підготовці до наступного навчального дня статусу ритуалу;
* виявляти повагу до вчителя, «не ревнувати» до нього дитину; не знецінювати його слова у власних очах дитини; стримувати невдоволення з приводу недосконалості вчителів та шкільних програм;
* з розумінням ставитися до проявів конформізму, що виражається словами «Так треба, нам так сказали!», які пов'язані саме з особливою цінністю правил і норм нового школяра;
* не робити домашні завдання замість дитини, але й не вимагати спочатку повної самостійності та відповідальності;
* охоче вислуховувати те, чим дитина хоче поділитися; уважно ставитися до непорозумінь у стосунках із однокласниками; обговорювати і підказувати варіанти реагування на жарти, образи, конфлікти;
* приділити пильну увагу питанням, які звучать після повернення додому. За допомогою таких питань: «Що нового ти сьогодні дізнався? Чому навчився? Що особливо сподобалося під час уроків? З чим найважче було впоратися?» (цінності пізнання, розвитку, подолання); «Яку оцінку отримав? Тебе сьогодні не лаяли? А хто ще в класі отримав п'ятірку? (Оцінка, престиж); Що давали на сніданок? (Побутові умови) [7].

Таким чином, батьківська позиція характеризується певним стилем поведінки, що реалізуються у взаємодії з дитиною. Параметрами її є динамічність, ригідність, прогностичність. Динамічність визначає здатність батьків не використовувати різні дисциплінарні методи, системи заборон. У разі ригідності можливості адаптації виховної системи до конкретних умов і ситуацій виявляються обмежені. Прогностичність характеризує уміння батьків передбачати в методах виховання, майбутні вікові зміни дитини, здатність до екстраполяції та прогнозування розвитку дитини. У період молодшого шкільного віку важливо уникати зайвої центрованості сім'ї лише на шкільному аспекті життя дитини, Батьки не повинні зводити своє ставлення до неї з погляду успіхів у навчанні. В цей час необхідно не пред'являти завищених вимог, не чекати швидких результатів та завжди зберігати та підтримувати почуття безумовної любові та прийняття.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці**

**2.1. Опис процедури та вибірки дослідження**

На констатувальному етапі дослідження було використано комплекс емпіричних методів: спостереження (карта спостереження «Дитина очима дорослого» О. Романова); структуроване інтервʼю; анкетування (анкета дослідження особливостей емоційного сторони дитячо-батьківської взаємодії О. Захарової); праксиметричні методи на вивчення творчих робіт (методика «Батьківський твір» (Г. Бурменська, О. Захарова, О. Карабанова, Г. Шведовська); психодіагностичні методики дослідження: опитувальник «Взаємодія батьки-діти» (І. Марковська), «Шкала сімейного оточення» (Famil Environmental Skale (FES)) (Р. Мус, в адаптації С. Купріянова), тест-опитувальник батьків­ського ставлення (Г. Варга, В. Столін), опитувальник «Батьківські позиції» (Є. Пороцька, В. Спиридонов), методика вивчення батьківських установок (Parental Attitude Research Instrument (РАRІ)) (Е. Шефер, Р. Белл в адаптації Т. Нещерет), проективні методики «Кінетичний малюнок сім’ї» (Р. Бернс, С. Кауфман), «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук).

Спостереження за поведінкою, діяльністю і взаєминами дітей проводилося в спеціально обраних ситуаціях, мета яких полягала у виявленні особливості прояву позитивних і негативних факторів у процесі взаємодії дитини з батьками під час здійснення як ігрової, так і інших видів діяльності.

Зауважимо, що метод спостереження – це основний метод сучасної психології, сутність якого полягає в тому, що наукові факти збираються через невтручання в життя обʼєкта, через пасивне споглядання цього факту. Спостереження можна проводити як короткочасно, так і довготривало. Тому виділяють такі види спостережень – метод поперечного зрізу (короткочасне) і лонгітюдне (довготривале). З усіх методів із реєстрації змісту спостереження (описового, інтервального, фіксації явищ і рейтингу) нами обрано рейтингову оцінку поведінки, оскільки вона сприяє обʼєктивізації думки про дитину, надає кількісне вимірювання проявам сукупності ознак взаємодії, дозволяє результати спостереження обробити статистично. Раніше створені шкали, листи, картки спостереження в даній роботі могли бути застосовані лише частково через вузький спектр спостереження (наприклад, шкала спостереження за поведінкою дитини в ситуації стресу Х. Джея, А. Еліота; шкала інтерактивної поведінки дитини Б. Фагота), або невідповідність специфічним умовам даного дослідження [17].

Завдання дослідження вимагали необхідності спостерігати за поведінкою дитини триваліше, ніж дозволяла експериментальна ситуація в кабінеті психолога. Виникла потреба в карті спостереження, що відображає різноманітність і динаміку поведінки дитини. За допомогою карти спостереження «Дитина очима дорослого» (О. Романова) виявлялися такі відхилення в поведінці та взаєминах дітей з батьками як агресивність (фізична, вербальна, мімічна, прихована, у вигляді погрози на реакцію обмеження, аутоагресія); запальність (у фізичних діях, у мові); негативізм (в фізичних діях як реакція відмови, у мові); демонстративність (у рухах як орієнтація на власний стан і поведінку); конфліктність (чутливість до провокації як егоцентризм і недостатність орієнтації на стан, як важкість переключення); «дурачливість» (як реакція на зауваження, у фізичних діях і міміці, як порушення соціальних норм і обмежень); страхи; тривога; егоцентричність; уникнення розумових зусиль; дефіцит уваги; рухова активність; нерозуміння словесних інструкцій; низька працездатність [20]. Для спостереження виділялися як зовнішні прояви, так і внутрішні механізми поведінки або якості особистості; пункти спостереження формулювалися виразно, чітко, максимально припиняючи можливість інтерпретацій. Вищевикладене відповідає першому, основному принципу методики психологічного спостереження, викладеному М. Басовим [23, с. 12]. Ми дотримувалися й другого, висунутого ним принципу вибірковості спостереження, тобто реєстрації підлягали тільки ті прояви, які були істотні для даної конкретної задачі дослідження, симптоматичні для визначення якісних особливостей дитячо-батьківської взаємодії [23, с. 11].

Структуроване інтерв’ю відповідало нашій потребі систематизувати надзвичайно багату бібліографію про феномен ставлення батьків до дитини в підсистемі їх взаємодії. Виходячи з припущення, що ставлення батьків до дітей та особливості сімейної взаємодії впливають на розвиток і соціально-психологічні особливості дитини, ми включили в інтерв’ю ряд найчастіше згадуваних параметрів для підтвердження або спростування їх по відношенню до формування деструктивних (неефективних) форм дитячо-батьківської взаємодії. Потреба застосування структурованого інтерв’ю визначила мету систематизувати та конкретизувати сімейну ситуацію розвитку дитини. Крім того, аналіз даних інтерв’ю надав можливість розкрити соціально-психологічні особливості дитини. Вони нерозривно повʼязані з контекстом емоційного, міжособистісного життя її сімʼї, визначити і конкретизувати які нас спонукали численні дані психологічних досліджень. Проте ми не могли скласти вичерпну різнобічну характеристику соціально-психологічного анамнезу дитини, оскільки в більшості випадків дані були фрагментарні, висвітлювали конкретний заданий аспект розвитку. Так, автори звертали увагу на чіткий звʼязок станів тривожності в дітей з аналогічним станом родичів першого ступеня [97та ін.]. У різних дослідженнях вказується неоднаково значущий звʼязок між імовірністю виникнення порушень у дитячо-батьківській взаємодії і небажаною вагітністю, розлученням батьків (Н. Лакосіна, М. Мазуровата ін.), черговістю народження дитини. Незалежно від ступеня наукової коректності вищевказаних досліджень, у них виявляється одна модель – вони мають на меті виявити емпіричний звʼязок між порушенням дитячо-батьківської взаємодії та окремим фактом психологічного розвитку дитини, незалежно від загального контексту психологічного анамнезу, співіснування досліджуваного звʼязку з іншими. Напівстандартизовану схему інтерв’ю широкого психологічного анамнезу представлено в роботі Р. Барклі, присвяченій гіперактивним дітям. Менш конкретно потенційно значущі аспекти біографії сімей розглядаються в роботі О. Захарова [98, с. 17-24]. У свою схему структурованого інтерв’ю ми включили питання про неконструктивні форми дитячо-батьківської взаємодії як імовірно значущих для виникнення порушень у соціально-психологічному розвитку дитини.

Інтерв’ю складається з 25 запитань, що задаються батькам дитини під час однієї з перших зустрічей; питання задавалися в такому самому порядку, як зазначено в інтерв’ю. На частину питань може відповідати мати або батько, в інших (у схемі інтерв’ю вони вказані окремо) враховується думка матері та батька (мотиви шлюбу, особливості сімейного життя та ін.).

Виходячи з того, що емоційна сторона дитячо-батьківської взаємодії являє собою складне структурне утворення, де певні елементи перебувають в тісному взаємозвʼязку, О. Захарова розробила анкету для батьків, що дозволяє опосередковано виявляти ступінь вираженості кожної окремої характеристики взаємодії у кожній конкретній діаді [48]. Опитувальник містить 66 тверджень і спрямований на виявлення вираженості 11 параметрів емоційної взаємодії батьків і дитини дошкільного віку, обʼєднаних у три блоки.

1.Блок чутливості: здатність сприймати стан дитини (твердження 1, 23, 45, 12, 34, 56); розуміння причин стану (13, 35, 57, 2, 24, 46); здатність до співчуття (3, 25, 47, 14, 36, 58).

2.Блок емоційного прийняття: почуття, що виникають у батьків під час взаємодії з дитиною (15, 37, 59, 4, 26, 48); безумовне прийняття (5, 27, 49, 16, 38, 60); ставлення до себе як до батьків (17, 39, 61, 6, 28, 50); переважний емоційний фон взаємодії (7, 29, 51, 18, 40, 62).

3.Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії: прагнення до тілесного контакту (19, 41, 63, 8, 30, 52); надання емоційної підтримки (9, 31, 53, 20, 42, 64); орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії (21, 43, 65, 10, 32, 54); вміння впливати на стан дитини (11, 33, 55, 22, 44, 66) [15].

Кожна характеристика діагностується за допомогою шести тверджень, три з яких носять позитивний характер (перші три із зазначених у дужках) – згода з цим твердженням свідчить про високий ступінь вираженості якості та три – негативний (друга трійка тверджень, зазначених у дужках) – згода з даними твердженням означає низький ступінь вираженості якості.

Ступінь своєї згоди із запропонованими твердженнями випробовуваний повинен виразити за допомогою пʼятибальної шкали, розташованої на бланках опитувальника поруч із інструкцією. Таким чином, під час заповнення анкети батьки шість разів висловлюють ступінь своєї згоди з твердженнями, що стосуються кожної із зазначених характеристик взаємодії. Наявність тверджень, що мають позитивну і негативну спрямованість, підвищує достовірність отриманої оцінки.

Для отримання стандартних балів, за допомогою яких зручно оцінювати виділені характеристики, пропонується обʼєднати показники, що відносяться до кожної з них, і перетворити за формулою:

*а+b+с-d-е-f*+13,  
5

де *а, b, с –* оцінки позитивних тверджень; *d, е, f –*оцінки негативних тверджень.

У результаті вказаних обчислень можна вимірювати ступінь вираженості кожної характеристики в інтервалі від 0,5 до 5 балів.

Інтерпретують дані анкетування в такий спосіб.

За І блоком (чутливість до дитини): знижена здатність сприймати емоційний стан дитини, відчувати її настрій, бажання, ставлення до оточуючих; розуміння причин різних емоційних станів дитини; уміння розбиратися в тому, чому вона знаходиться в хорошому настрої, радіє, турбується, засмучена, ображається і т.п.

За ІІ блоком (емоційне прийняття дитини): схильність до прояву емпатії – осягнення її емоційного стану, проникнення в її внутрішній світ, розуміння переживань, думок, почуттів. Емпатія може проявлятися у формі переживання тих самих почуттів, які відчуває дитина, а також у формі співчуття – схильності емоційно відгукуватися на її почуття; тенденція випробовувати позитивні почуття в ситуації взаємодії з дитиною, отримувати задоволення від спілкування з нею, відчувати у відповідь таку ж позитивну реакцію з її боку; безумовне прийняття своєї дитини такою, якою вона є, вміння прощати їй більшість провин і недоліків; прийняття себе як батька, впевненість у своїй здатності справлятися з більшістю ситуацій та проблем у вихованні своєї дитини, вміння навчити її всьому необхідному.

За ІІІ блоком (поведінкові прояви емоційної взаємодії): переважання спокійного, доброзичливого і теплого емоційного фону в спілкуванні з дитиною, вміння приємно проводити час, випробовувати задоволеність від взаємодії; прагнення надавати емоційну підтримку своїй дитині, високо оцінювати і заохочувати її старання і досягнення, підкреслювати свою віру в її сили і здібності; орієнтація на емоційний і фізичний стан дитини при побудові взаємодії з нею, прагнення враховувати особливості цього стану у своїх вимогах до дитини; знижена здатність впливати на її емоційний стан, недостатньо виражена здатність налаштовувати дитину на серйозні заняття, заспокоювати у важких ситуаціях, змінювати поганий настрій.

Зібрати інформацію та більш повно виявити зони конфлікту в дитячо-батьківській взаємодії, визначити особливості локуса контролю батьків дозволяла проективна методика «Батьківський твір», базовими темами якої були «Моя дитина» й «Я як батько».

Ця праксиметрична методика призначена для діагностики батьківського ставлення та типу сімейного виховання, виявлення особливостей сприйняття і переживання батьками характеру відносин і взаємодії з дитиною. У залежності від цілей обстеження та міри готовності батька до виконання завдання тема може бути змінена в напрямі більшої конкретизації. Так, для уточнення історії розвитку дитини пропонується тема «Історія життя моєї дитини»; для аналізу розвитку й зміни батьківського ставлення та батьківської позиції – тема «Історія мого материнства (батьківства)»; для виявлення ціннісно-смислових установок і цілей виховання «Якою я хочу виховати мою дитину». Теми «Що мені подобається в моїй дитині та що я хотів(а) б змінити», «Мої вимоги й заборони» дозволяють конкретизувати цілі виховання, систему вимог та заборон, що предʼявляються дитині, оцінити ефективність виховання. Матеріали батьківських творів використовувалися також у роботі з батьками для аналізу дитячо-батьківської взаємодії, виявлення її «слабких місць» й спільної виробітки нових підходів для цілеспрямованої корекції батьківського ставлення. Тема твору задається у відкритій формі. Час написання твору не обмежується.

При інтерпретації твору враховуються 3 групи параметрів:

1) поведінка батьків у процесі виконання завдання;

2) формальні показники;

3) змістовні показники.

До значущих характеристик поведінки батьків у процесі виконання завдання відносяться *особливості прийняття завдання* (відмови, що повторюються, питання про зміст твору); проби, переписування, наявність чернеток твору; емоційне ставлення до завдання; мовний коментар; час виконання завдання. Формальні показники – обʼєм твору; форма, мова та стиль оповідання (частка проблем виховання в загальному тексті твору, епіграфи, форма листа до співрозмовника, «канцелярська» форма); підкреслення в тексті з виділенням головного; малюнки в тексті; структурування простору листа (поля, лінійки, «червоний рядок»). *Змістовні показники*: відповідність твору заданій темі; співвідношення основних планів твору – «дитина», «батьки», «наші відносини»; використання в творі імені дитини; опис історії розвитку дитини, її індивідуально-особистісних якостей і переваг, особливостей взаємовідносин дитини з членами сімʼї; оцінка дитини в прямій і непрямій формі – позитивна, негативна, амбівалентна; ставлення автора до дитини; опис системи сімейного виховання, що реалізується батьком, і оцінка її ефективності. Всі перераховані параметри аналізу батьківського твору дозволяли скласти висновок у відповідності з такою схемою:

1) характеристика емоційних відносин і взаємодії в сімʼї;

2) історія розвитку дитини та її психологічні особливості;

3) батьки як вихователі;

4) рекомендації відносно проведення додаткового діагностичного обстеження, програми профілактичної та корекційної роботи з сімʼєю; визначення ресурсів надання психологічної допомоги сімʼї [48].

Методика І. Марківської «Взаємодія батьки-діти» є однією з небагатьох, в яких з самого початку передбачалися два паралельних опитувальника – для дітей і для батьків, що вимірюють одні й ті ж параметри дитячо-батьківської взаємодії.

Психологу важливо знати не тільки оцінку відносин батьків, але й бачення цієї взаємодії з іншого боку – з позиції дітей.

В якості підстав для шкал опитувальника автором були взяті параметри, що виділяються в дослідженнях із даної проблеми: автономія-контроль (Е. Шефер, Р. Белл); відкидання-прийняття (О. Захаров, Г. Варга); вимогливість (О. Коннер); ступінь емоційної близькості (В. Шутц, Г. Хоментаускас); строгість (П. Слатер); непослідовність-послідовність (О. Захаров); співробітництво, згода (Р. Бейлз); авторитетність, задоволеність (І. Марковська).

Опитувальник має три форми: варіант для підлітків та їх батьків, варіант для батьків дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Ми скористалися другою формою. Дорослий варіант опитувальника для батьків включає 60 питань і має аналогічну дитячому варіанту структуру. При заповненні опитувальника батькам і дітям пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням по 5-бальній системі: 1 бал – зовсім не згоден, це твердження зовсім не підходить; 5 балів – абсолютно згоден, це твердження абсолютно підходить [13]. Було складено більше ста тверджень, що описують взаємодію в сімʼї, у результаті подальшого аналізу були залишені 80 тверджень, які й були представлені експертам для визначення змістовної валідності. Групу експертів склали психологи, які мають практичний досвід роботи з дітьми та батьками не менше 5 років. Експерти повинні були оцінити зміст кожного питання на його відповідність певній шкалі опитувальника. Питання, що отримали менше 80% голосів або віднесені більшістю експертів одночасно до кількох шкал, були виключені з подальшої роботи. Було залишено рівну кількість питань на кожну шкалу, крім двох, які виділяють більшість дослідників, і які можуть вважатися базовими в дитячо-батьківських стосунках. Це шкали автономія-контроль і відкидання-прийняття, у них увійшло по 10 тверджень, в інші шкали – по 5 тверджень.

Шкали опитувальника для батьків дітей дошкільного віку і молодших школярів:

1. Невимогливість-вимогливість. Дані цієї шкали показують той рівень вимогливості батька, який проявляється у взаємодії батьків з дитиною. Чим вищі показники за цією шкалою, тим більш вимогливий батько, тим більш високого рівня відповідальності від дитини він очікує.

2. Мʼякість-строгість. За результатами цієї шкали можна судити про суворість, строгість заходів, що застосовуються до дитини, про жорсткість правил, встановлених у взаєминах між батьками і дітьми, про ступінь примусу дітей.

3. Автономність-контроль. Чим вище показники за цією шкалою, тим більш виражено контролюють батьки поведінку по відношенню до дитини. Високий контроль може виявлятися в дрібній опіці, навʼязливості; низький контроль може призводити до повної автономії дитини, до вседозволеності, яка може бути наслідком байдужого ставлення до дитини або милування. Можливо також, що низький контроль повʼязаний з проявом довіри до дитини або прагненням батьків прищепити їй самостійність.

  4.Емоційна дістанція-близькість. Слід звернути спеціальну увагу, що ця шкала відображає уявлення батьків про близькість до них дитини. Таке трактування цієї шкали викликане дзеркальною формою опитувальника, за якою діти оцінюють свою близькість до батьків, своє бажання ділитися найпотаємнішим і важливим із батьками. Порівнюючи дані батьків та дані дитини, можна судити про точність уявлень батьків, про переоцінку або недооцінку близькості до них дитини.

  5.Відторгнення-прийняття. Ця шкала відображає базове ставлення батьків до дитини, її прийняття або відкидання особистісних якостей і поведінкових проявів дитини. Прийняття дитини як особистості є важливою умовою сприятливого розвитку дитини, її самооцінки.

6.Відсутність співпраці-співробітництво. Наявність співробітництва між батьками і дітьми якнайкраще відображає характер взаємодії. Співпраця є наслідком включеності дитини у взаємодію, визнання її прав й гідності. Воно відображає рівність і партнерство у відносинах батьків та дітей. Відсутність цього може бути результатом порушених відносин, авторитарного, байдужого стилю ставлення до дитини.

  7. Незгода-згода між дитиною та батьком. Ця шкала теж описує характер взаємодії між батьком та дитиною й відображає частоту і ступінь згоди між ними в різних життєвих ситуаціях. Використовуючи дві форми опитувальника: дитячу і дорослу, можна оцінити ступінь згоди не тільки за цією шкалою, а й по всіх інших шкалах, оскільки розбіжності між ними теж дозволяють судити про відмінності в поглядах дитини та батьків на виховну ситуацію в сімʼї.

8. Непослідовність-послідовність. Послідовність батьків є важливим параметром взаємодії; в цій шкалі відбивається, наскільки послідовні і постійні батьки в своїх вимогах, у своєму ставленні до дитини, в застосуванні покарань та заохочень тощо. Непослідовність батьків може бути наслідком емоційної неврівноваженості, виховної невпевненості.

  9. Виховна конфронтація в сімʼї.  Результати цієї шкали відображають самооцінку батька у сфері його впливу на дитину, наскільки його думки, вчинки, дії є авторитетними для дитини, яка їхня сила впливу. Порівняння з даними дитини дозволяють судити про ступінь розбіжності оцінок батьківського авторитету. Коли діти дають високу оцінку авторитетності батьків, то найчастіше це означає виражене позитивне ставлення до батьків в цілому, тому показники за цією шкалою дуже важливі для діагностики позитивності-негативності ставлення дитини до батьків, як і показники за наступною – 10-ю шкалою.

10. Задоволеність відносинами з дитиною. За даними десятої шкали можна судити про загальний ступінь задоволеності відносинами між батьками і дітьми. Низький ступінь задоволеності може свідчити про порушення в структурі дитячих-батьківської взаємодії, можливих конфліктах або про стурбованість сформованою сімейною ситуацією.

У варіанті опитувальника для батьків дошкільнят і молодших школярів були змінені деякі питання, які виявилися неадекватними для дітей цього віку і замінені дві шкали опитувальника. Замість шкал «незгода-згода» і «авторитетність батька» (7 і 9 шкали) були введені дві нові шкали: «тривожність за дитину», «виховна конфронтація в сімʼї».

Дослідники звертають увагу на батьківську тривожність за дитину як на важливий фактор для розуміння виникнення невротичних реакцій у дітей. О. Захаров виділяє також як риси патогенного типу виховання низьку згуртованість і розбіжності членів родини з питань виховання, що може призводити до виховної конфронтації всередині сімʼї. Крім того, заміна 7 і 9 шкал викликана відсутністю паралельної форми для дітей, так як в цьому віці дітям достатньо важко відповідати на питання, повʼязані з їх відносинами до батьків, а без порівняння з дитячими даними шкали згоди та авторитетності втрачають свою діагностичну цінність. Опитувальник (всі три форми) пройшов перевірку на валідність і надійність [16].

Для оцінки соціального клімату в сімʼях досліджуваних ми скористалися опитувальником «Шкала сімейного оточення», в основі якої лежить оригінальна методика FamilEnvironmentalSkale (FES), запропонована Р. Мус, яка була адаптована С. Купріяновим.

Соціальний клімат сімʼї – це ті правила поведінки, що склалися в ній і які впливають на взаємовідносини її членів. Деякі сімейні правила встановлюються відкрито, інші – приховані, вони зазвичай виводяться з повторюваних ситуацій, які відбуваються в сімʼї та встановлюються негласно. Правила показують, що в сімʼї можна робити, а що не можна, що вважається хорошим і поганим, тобто являють собою елемент сімейної ідеології, який і формує соціальний клімат родини.

Основна увага тут приділяється виміру і опису:

     1) відносин між членами сімʼї (показники взаємодії);

     2) напрямів особистісного зростання, яким в сімʼї надається особливе значення (показники особистісного росту);

      3) основній організаційній структурі сімʼї (показники, що керуюють сімейної системою).

     4) порушенням сімейних ролей між членами сімʼї.

Шкала включає 10 шкал, кожна з яких представлена девʼятьма пунктами, що мають відношення до характеристики сімейного оточення. При обробці даних дослідження для кожної шкали підраховується показник, який отримують шляхом складання відповідей за всіма пунктами відповідної шкали. Потім підраховується середні показники для всіх членів сімʼї і сімейний профіль, який порівнюється із середніми значеннями нормативного профілю. Також може бути визначений показник несумісності сімʼї (ПНС), що характеризує вираженість дисонансу в сприйнятті сімейного клімату членами родини та надає уявлення про те, наскільки близько члени сімʼї погоджуються щодо характеристик соціального клімату в ній. ПНС виводиться таким чином: порівнюються показники, отримані за всіма шкалами у кожної можливої пари членів сімʼї. Ці відмінності підсумовуються по десяти шкалами. Одержаний в результаті цього показник характеризує ступінь розбіжності двох членів сімʼї щодо сімейного клімату, тобто несумісність.

Шкали методики сгруповано по трьох блоках:

І) Показники відносин між членами сімʼї.

1.Згуртованість (вказує в якій мірі члени сімʼї піклуються та допомагають один один одному; на вираженість почуття їх приналежності до сімʼї).

2.Експресивність (якою мірою в сімʼї дозволяється відкрито діяти і виражати свої почуття).

3.Конфлікт (в якій мірі відкритий вираз гніву, агресії та конфліктних взаємин в цілому характерний для сімʼї).

ІІ) Показники особистісного зростання.

4.Незалежність (в якій мірі члени сімʼї заохочуються до самоствердження, незалежності, до самостійності в обміркуванні проблем і прийнятті рішень).

5.Орієнтація на досягнення (в якій мірі різним видам діяльності (навчанню, роботі та ін.) в сімʼї надають характер досягнення та змагання).

6. Інтелектуально-культурна орієнтація (ступінь активності членів сімʼї в соціальній, інтелектуальній, культурній та політичній сферах діяльності).

7. Орієнтація на активний відпочинок (наскільки родині властиві активний відпочинок і спорт).

8. Морально-етичні аспекти (ступінь сімейної поваги до етичних і моральних цінностей).

ІІІ) Показники управління системою.

9. Організація (наскільки для сімʼї важливі порядок та організованість (структурування сімейної діяльності, фінансове планування, ясність й визначеність сімейних правил і обовʼязків)).

10. Контроль (ступінь ієрархічності сімейної організації, ригідності сімейних правил і процедур, контролю членами сімʼї один одного) [19].

Для виявлення батьківського ставлення до дітей нами використовувався «Тест-опитувальник батьківського ставлення» Г. Варги, В. Століна [22]. Це психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення в осіб, що звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними.

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів відносно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків. Батькам були запропоновані бланки з питаннями (61 питання). На кожне питання передбачалася позитивна або негативна відповідь. Підставою для оцінки служить ключ до опитувальника, який дозволяє виявити типи ставлення батьків до дитини.

Опитувальник складається з 5 шкал.

1. «Прийняття-відторгнення». Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани. На іншому полюсі шкали: батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою. Їм здається, що дитина не досягне успіху в житті через незначні здібності, нерозумність, погані схильності. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її.

2. «Кооперація» – соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається так: батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти дитині, співчувають їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчувають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу та самостійність дитини, намагаються бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, приймають її точку зору в суперечливих питаннях.

3. «Симбіоз» – шкала відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах за цією шкалою можна вважати, що батьки прагнуть до симбіотичних відносин з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так – батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів і неприємностей життя. Постійно відчувають тривогу за дитину, вона здається їм маленькою і беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися в силу обставин, тому своєю волею батьки не надають дитині самостійності ніколи.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – відображає форму і напрямок контролю за поведінкою дитини. За наявності високого балу за цією шкалою в батьківському ставленні чітко простежується авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережного послуху і дисципліни. Вони намагаються навʼязати дитині свою волю у всьому, не в змозі прийняти її точку зору. За прояв свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Маленький невдаха» – відображає особливості сприйняття та розуміння дитини батьком. За наявності високих значень за цією шкалою в батьківському відношенні є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачать дитину молодшою порівняно з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина представляється непристосованою, неуспішною, відкритою для негативних впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, нарікають на її неуспішність. У звʼязку з цим батьки намагаються захистити дитину від труднощів життя та строго контролювати її дії.

Як показав попередній аналіз, в контексті вивчення дитячо-батьківської взаємодії та її впливу на психічний розвиток дитини дошкільного віку розглядаються різні точки зору щодо структури батьківської позиції. Порушується проблема неправильного виховання, його звʼязки з дитячими неврозами. Також представлені різні класифікації стилів виховання і моделей поведінки, у тому числі ті, що сприяють аномальному розвитку. Отримані дослідниками різних напрямків результати свідчать, що існує два основних параметри ставлення батьків до дитини, які впливають на її розвиток.

Є. Пороцька та В. Спиридонов пропонують авторську модель батьківської позиції по відношенню до дитини і процесу її психічного розвитку, що включає в себе ставлення до розвитку дитини: прийняття необхідності своєї активної участі в цьому процесі або відсторонення від нього («прийняття – неприйняття» у більшості авторів, «я потрібен, мене кохають – я не потрібен, мене не кохають» у Г. Хоментаускаса). В якості іншого параметра виступають способи впливу батьків на розвиток дитини (контроль і вимоги, які в більшості дослідників визначаються як чинники батьківської позиції, демократичний і авторитарний стилі виховання А. Болдуіна, терпимість/стримування в моделі Е. Шефера, рівень спілкування у Д. Баумрінд), які враховують особливості віку і сприяють найбільш повній її реалізації, або спрямовані на прискорення розвитку і не враховують вікові особливості дитини. Таким чином, емоційне ставлення до дитини і способи впливу на неї виступають головними складовими батьківської позиції, що в значній мірі впливають на її розвиток у дошкільному віці.

Для позначення способів впливу, які враховують вікові особливості дитини та спрямовані на розширення її можливостей на даній віковій стадії, Є. Пороцька і В. Спиридонов використовували термін «ампліфікація», введений О. Запорожцем. Відповідно до його концепції самоцінності, основний шлях розвитку дитини – це ампліфікація, тобто її збагачення, наповнення найбільш значущими формами і способами діяльності. У роботах цього автора протилежне розуміння розвитку отримало назву акселерації, тобто раннього, форсованого навчання дитини без урахування її вікових особливостей.

На підставі цього був розроблений опитувальник, в якому в якості шкал виступили ці два параметри. Опитувальник спрямований на діагностику позиції батьків щодо психічного розвитку дітей дошкільного віку та рекомендований авторами для використання в дослідницькій і практичній діяльності.

Для вивчення ставлення батьків (насамперед матерів) до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі) ми використовували методику вивчення батьківських установок (РARI) (Е. Шефер і Р. Белл, адаптація Т. Нещерет).

Тест-опитувальник PARI включає 115 тверджень про сімейне життя і виховання дітей. У нього закладені 23 шкали, що стосуються різних сторін ставлення батьків до дитини і життя в сімʼї. У кожній з шкал по 5 питань [29]. З них 8 шкал описують ставлення до сімейної ролі, а 15 стосуються дитячо-батьківських відносин. Ці 15 ознак діляться на такі 3 групи: оптимальний емоційний контакт, зайва емоційна дистанція з дитиною, зайва концентрація на дитині.

Ставлення до сімейної ролі описується за допомогою 8 ознак, їх номери в опитувальному листі 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23: обмеженість інтересів жінки рамками сімʼї, турботами виключно про сімʼю (3); відчуття самопожертви в ролі матері (5); сімейні конфлікти (7); сверхавторітет батьків (11); незадоволеність роллю домогосподарки (13); «байдужість» чоловіка, його незацікавленість у справах сімʼї (17); домінування матері (19); залежність і несамостійність матері (23).

Ставлення батьків до дитини. Оптимальний емоційний контакт (складається з 4 ознак, їх номери за опитувальним листом 1, 14, 15, 21); спонукання словесних проявів, вербалізацій (1); партнерські відносини (14); розвиток активності дитини (15); партнерські відносини між батьками і дитиною (21)). Зайва емоційна дистанція з дитиною (складається з 3 ознак, їх номери за опитувальним листом 8, 9, 16): дратівливість, запальність (8); суворість, надмірна суворість (9); ухилення від контакту з дитиною (16)).  Надмірна концентрація на дитині (описується 8 ознаками, їх номери за опитувальним листом 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22): надмірна турбота, встановлення відносин залежності (2); подолання опору, придушення волі (4); створення безпеки (6); виключення позасімейних впливів (10); придушення агресивності (12); надмірне втручання в світ дитини (20); прагнення прискорити розвиток дитини (20)).

**У сімʼї можна виокремити окремі аспекти відносин: господарсько-побутові, організація побуту сімʼї (у методиці це шкали 3, 13, 19, 23); подружні, повʼязані з моральною, емоційною підтримкою, організацією дозвілля, створенням умов для розвитку особистості (у методиці це шкала 17); відносини, що забезпечують виховання дітей (у методиці шкали 5, 11).**

За результатами обробки цих даних можна скласти «попередній портрет» сімʼї. Важливою є шкала 7 (сімейні конфлікти). Високі показники за нею можуть свідчити про конфліктність; на погану інтегрованість сімʼї вказують оцінки за шкалами 17, 19, 23. Основний висновок, який можна зробити відразу, це оцінити дитячо-батьківську взаємодію з точки зору його оптимальності. Для цього порівнюються середні оцінки за першим трьом групам шкал: оптимальний контакт, емоційна дистанція, концентрація.

З метою вивчення впливу батьківського ставлення на сприйняття дитиною сімейної ситуації, свого місця в сімʼї та її образ використано проективні методики «Кінетичний малюнок сім’ї» та «Будинок-Дерево-Людина» і бесіда після малювання.

У сучасній психології існує безліч методик виявлення умов життя в сім’ї та її впливу на розвиток особистості дитини. Найвідомішим і найпопулярнішим з них є тест Р. Бернса і С. Кауфмана «Кінетичний малюнок сім’ї». Ця методика дає багату інформацію про субʼєктивну сімейну ситуацію досліджуваної дитини. Допомагає виявити взаємини в сімʼї, що викликають тривогу у дитини, показує, як вона сприймає інших членів сімʼї, яке місце в сімейних відносинах дитина відводить собі [27].

Використовуючи цей тест, слід враховувати, що будь-який малюнок є творчою діяльністю, він не тільки відображає сприйняття власної родини, але й дозволяє дитині самій аналізувати, переосмислювати сімейні відносини. Тому кінетичний малюнок сімʼї не тільки відображає сьогодення і минуле, але також спрямований на майбутнє: малюючи, дитина інтерпретує ситуацію, по-своєму вирішує проблему актуальних сімейних відносин [60]. На нашу думку, психологічна цінність методики у даному дослідженні полягає в тому, що вона дозволяє виявити емоційне ставлення дитини (як реальне, так і бажане) до членів сімʼї, а також відчуття нею свого місця в ній. Це є важливим штрихом психологічного портрету дітей дошкільного віку. Методика зберігає як всі переваги проективних тестів (зручне, просте застосування), так вимоги нормативності, чіткості інтерпретаційної схеми, надійності одержуваної інформації. На думку Дж. Ді Лео, ця методика, найімовірніше, є ціннішою з числа проективних для дослідження особистості дітей дошкільного віку, оскільки її результати не залежать від бажання і здібності дитини розкрити свій емоційний конфлікт [27]. На другу частину цього ствердження акцентує увагу й М. Кольцова [11]. Незважаючи на теоретичні суперечки, методика зберігає свою популярність у клінічній практиці як чутливий інструмент пізнання взаємин дитини в сім’ї [16; 97].

В. Вольф сформулював основні принципи інтерпретації малюнка. Такими є необхідність інтерпретації структури цілісного малюнка. При цьому фіксується розташування фігур, їх взаємозв’язок, групування фігур і обʼєктів, аналіз дій. Загальна сукупність зазначених ознак не є їх простою сумою; надмірна виразність конкретної ознаки змінює оцінку цілісності малюнка; обовʼязковим є аналіз власне фігур малюнка. При цьому враховується їх абсолютна величина, кольорове оформлення, пропорційність частин; важливим є аналіз процесу малювання, в якому увага звертається на паузи, порядок малювання, повернення до раніше намальованих обʼєктів [28, с. 9]. Зібраний величезний емпіричний матеріал дозволив уточнити смислову цінність ознак малюнка, зберігаючи значення раніше сформульованих постулатів. Необхідна вимога стосується синтетичного характеру інтерпретації малюнка.

У дослідженні використано схему інтерпретації, наведену Г. Хоментаускасом. У методичних рекомендаціях він запропонував чітко сформульовану інформативну схему інтерпретації, засновану на вищевказаних принципах обробки даних. Кожна фігура малюнка оцінюється за конкретними ознаками, що вказують на позитивне або негативне емоційне ставлення дитини до намальованої фігури.

У системі кількісної оцінки кінетичного малюнка сімʼї враховуються формальні та змістовні особливості малюнка. Формальними вважаються якість ліній, розташування обʼєктів малюнка, стирання всього малюнка або його окремих частин, затушовування окремих частин малюнка. Змістовними характеристиками малюнка є зображувана діяльність окремих членів сімʼї, їх взаємодія й розташування, а також відносини людей та речей на малюнку.

Інтерпретуючи кінетичний малюнок сімʼї, основна увага зверталася на такі аспекти:

1. Аналіз структури малюнка сімʼї: порівняння складу реальної і намальованої сімʼї, розташування та взаємодія членів сімʼї на малюнку.

Дитина не завжди малює всіх членів сімʼї, зазвичай ця доля спіткає тих, з ким вона перебуває в конфліктних відносинах. Розташування членів сімʼї малюнку часто показує їх взаємини; важливим показником психологічної близькості є відстань між фігурками, іноді між ними малюються будь-які обʼєкти, що позначають різного роду перешкоди.

Спільна діяльність усіх членів сімʼї на дитячому малюнку зазвичай свідчить про сприятливі внутрішньосімейні стосунки, часто загальна зайнятість повʼязує декількох окремих членів сімʼї, що свідчить про наявність сімейних мікрогруп. Деякі діти схильні зображати себе в нижній частині аркуша, що може вказувати на деяку депресивність дитини, її почуття неповноцінності в сімʼї. На деяких малюнках замість людей переважають речі, наприклад меблі, це також свідчить про емоційну заклопотаність дитини.

2. Аналіз особливостей малюнка окремих членів сімʼї: відмінності в стилі малювання, кількість деталей, схема тіл окремих членів родини.

Вважається, що дитина найбільш деталізує, найдовше малює і прикрашає постать найулюбленішого ним члена сімʼї. І навпаки, якщо вона негативно ставиться до когось, то малює цю людину неповно, без деталей, іноді навіть без основних частин тіла. Коли відносини дитини конфліктні, тривожні і емоційно забарвлені неоднозначно, вона часто використовує штрихування в зображенні того члена родини, з яким у неї не склалася душевна близькість, в аналогічних випадках можна спостерігати повне стирання або перемальовування некоханого члена сімʼї.

Потрібно відзначити, що в малюнках, особливо дітей дошкільного віку, можна спостерігати кілька стилів малювання. Так, часто одним стилем малюються батько і брати, іншим – мати та сестри, особливо відрізняється тип промальовування волосся, одягу. По тому, як дитина малює себе, можна зрозуміти, з ким вона сильніше ідентифікується: з матірʼю або з батьком, чи адекватно це для статі дитини.

3. Аналіз процесу малювання: послідовність малюнка, коментар, паузи, емоційні реакції під час малювання.

Аналіз процесу малювання дає багату інформацію не тільки про сімейні стосунки дитини, а й взагалі про стиль її роботи. Коли діти, особливо дошкільного віку, відмовляють тим, що вони не вміють малювати, це цілком нормально і зрозуміло. Але численні та наполегливі відмовки, а також манера прикривати намальоване рукою можуть свідчити про невпевненість дитини у своїх силах, про її потреби в підтримці з боку дорослого.

Найчастіше свій малюнок діти починають із зображення того члена сімʼї, до кого вони дійсно добре ставляться, можуть виникати паузи перед тим, як дитина почне малювати одну з фігур. В окремих випадках це може бути симптомом емоційно неоднозначного або навіть негативного ставлення дитини. У спонтанних коментарях також може прозвучати її ставлення до родичів, але під час виконання тесту краще не розмовляти з дитиною. Після малювання проводилася нестандартизована бесіда з дитиною про зміст малюнка.

Для виявлення ступеня вираженості незахищеності, тривожності, недовіри до себе, почуття неповноцінності, ворожості, конфліктності, труднощі в спілкуванні, депресивності нами була використана проективна методика Дж. Бука «Будинок-Дерево-Людина» [16; 98]. Якісний аналіз малюнка проводиться з урахуванням формальних і змістовних аспектів. Інформативними формальними ознаками малюнка вважаються, наприклад, розташування малюнка на аркуші паперу, пропорції окремих частин малюнка, його величина, стиль розфарбовування, сила натиску олівця, стирання малюнка або його окремих частин, виділення окремих деталей. Змістовні аспекти включають у себе особливості руху і настрою намальованого обʼєкта [31].

На схильність до побоювань, страх, тривогу вказує наявність таких деталей: хмари, обмеження простору, штрихування, лінія з сильним натиском, багато стирань, мертве дерево, гілки схожі на шипи, тінь, що йде від дерева, хвора людина, щільна штриховка очей, закреслення зіниці, темні окуляри, великі порожні очі, інтенсивно затушовані волосся, підкреслена лінія основи, товста лінія фундаменту, підкреслені стіни, відсутність труби.

Стимульний матеріал тесту містить величезний потенціал проекції з боку випробуваного через неспецифічність змісту малюнків, відсутність чіткої структури завдання. Згідно концепції автора Дж. Бука, вільні рисунки Будинок-Дерево-Людина – це техніка, що відкриває психологу можливість оцінити як чутливість, зрілість, пластичність, продуктивність, ступінь інтеграції особистості, так й інтеракції даної особистості з навколишнім світом. Основні постулати якісної інтерпретації малюнків, запропоновані Дж. Буком, враховувалися для доповнення, конкретизації якісної системи аналізу, здійснюваної подальшими дослідженнями [27; 33]. Автор пропонує розглядати кожен малюнок у якості своєрідного автопортрета, що відображає різні особистісно значущі аспекти досліджуваного [31, с. 4]. Вважається, що малюнок Будинку розкриває відносини досліджуваного до психологічного контексту домашньої ситуації, малюнок Дерева – психосоціальний розвиток, малюнок Людини є автопортретом особистості.

Для якісного аналізу малюнків, Дж. Бук пропонує зосередити увагу на трьох аспектах – деталі, пропорції, перспективу. Позитивно або негативно підкреслені деталі відображають усвідомлену або неусвідомлену значущість свого конкретного змісту для досліджуваного (надмірна увага до деталей під час малювання означає позитивне вираження, їх відсутність у малюнкові – негативне). Інтерпретація деталей як проекції конфліктів, переживань особистості повинна проводитися тільки з урахуванням малюнків в цілому. Пропорції малюнка означають, з одного боку, абсолютну величину кожного малюнка по відношенню до простору аркуша, з іншого боку – співвідношення один з одним різних частин цілісності малюнка. Їх смисловий зміст також розглядається як проекція значущих відносин, установок, ситуацій особистості. Так, величезний відносно величини аркуша малюнок людини – слід розглядати як (бажане або реальне) усвідомлення своєї психологічної значущості, проекцію експансивного відношення до навколишнього світу. І, нарешті, перспектива малюнків, тобто положення малюнка з боку глядача (погляд знизу, зверху), положення малюнка в цілому на аркуші (розташування у верхньому лівому куті і т.п.), положення деталей малюнка відносно одна до одної (наприклад, передні та бокові двері Будинку), а також рух у малюнках відображає більш узагальнене, синтетичне відношення малюючого до реальності [14].

Для інтерпретації малюнків Будинок-Дерево-Людина у цьому дослідженні ми використовували систему, запропоновану Р. Беляускайте [27], доповнюючи її кількома ознаками, отриманими з керівництва по якісному аналізу малюнків Будинок-Дерево-Людина Е. Хаммера. Порівняно з оригінальним каталогом якісного аналізу Дж. Бука, система Р. Беляускайте, успішно застосовувалася для аналізу тесту Будинок-Дерево-Людина дітей. Зберігаючи всі основні принципи якісного аналізу Дж. Бука, вона розроблена з урахуванням вікових особливостей дитячої групи досліджуваних, і, як і система Е. Хаммера, дозволяє одержати більш узагальнений портрет особистості, оскільки якісні показники згруповані в параметри. Це представляється нам більш зручним прийомом: оцінюючи малюнки різних груп досліджуваних, у зіставленні статичного (характеристика конкретної групи досліджуваних) і динамічного (порівняння малюнків групи на початку і в кінці дослідження) масиву результатів, якісних показників, з яких оцінювався кожен малюнок, відображають формальну і змістовну сторони малюнків [74]. Вони згруповані в такі параметри: незахищеність; тривожність; недовіра до себе; почуття неповноцінності; ворожість; внутрішня конфліктність; труднощі спілкування; депресивність. Кожен параметр складався з низки показників, які оцінювалися в балах. Присутність ознак оцінювалася залежно від ступеня вираженості. Наявність ознаки в одному малюнку оцінювалася в 1 бал, на всіх – в 3 бали. Наявність більшості ознак оцінювалася 1 або 2 балами в залежності від значущості цієї ознаки в інтерпретації окремого малюнка або їх цілісності. Відсутність показників оцінювалася 0 у всіх випадках. Вираженість параметру становила суму балів всіх показників. Обробляючи дані, підраховувалася середня арифметична величина вираженості параметру, яка порівнювалася з аналогічною в іншій групі, та стандартне відхилення.

Для виконання тесту необхідно три аркуша білого паперу (кожен 17,5 х 21,2 см) з назвою малюнка в центрі нагорі аркуша; олівець ТМ, гумка. Сам автор пропонував вживати навпіл зігнутий папір (величиною 35 х 42,4 см), використовуючи кожен бік аркуша як лицьовий. За відсутності цього стандарту паперу, ми обрали варіант з трьома окремими аркушами, зберігаючи формальні вимоги. Інформація про дитину (вік, стать, дата, час виконання) фіксувалася на зворотному боці аркуша. В оригінальних вимогах до проведення дослідження вказуються постмалюнкові запитання. Ми відмовилися від цієї частини дослідження через невисоку інформативність інтерпретації відповідей у дітей дошкільного віку. Замість цього ми проводили вільну нестандартизовану бесіду з кожною дитиною про зміст малюнків, поступово переходячи до збору відомостей про конкретну ситуацію вдома, стосунки з однолітками. У переважній більшості діти охоче, емоційно ділилися своїми переживаннями. З метою отримати максимально повну проективну інформацію від дитини ми пропонували малювати Будинок-Дерево-Людина після встановлення гарного емоційного контакту (найчастіше під час другої-третьої зустрічі). Процедура проводилася двічі – на початку і в кінці дослідження. Це дозволило оцінити динаміку внутрішньоособистісних процесів дитини. Перед малюванням дитині подавалася інструкція: «Малюй, будь ласка, щонайкраще, Будинок (Дерево, Людину), можеш малювати його як тобі заманеться, як хочеш довго. Важливо, щоб вийшов найкращий Будинок (Дерево, Людина) з усіх, які ти вмієш малювати». Якщо дитина відмовлялася, ми не наполягали (пропонували малювання згодом), під час коливань заохочували дитину без оціночних суджень.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0). Статистичні відмінності (розподіл, середні величини) між незалежними вибірками (наприклад, дані експериментальної-контрольної груп на констатувальному етапі дослідження, дані експериментальних груп на формувальному етапі дослідження) перевірялися за допомогою непараметричного критерію χ² та U-критерію згоди Манна-Уїтні. З метою визначення зв’язку між двома порядковими змінними застосовано коефіцієнт пропорційності G. Значущість відмінностей між відсотковими показниками перевірялася за допомогою критерію кутового перетворення Фішера. Статистичні відмінності в залежних вибірках (наприклад, дані І та ІІ діагностичного зрізів відповідно до та після формувального впливу однієї конкретної групи) – за допомогою параметричного t-критерію Стʼюдента.

**2.2. Дослідження соціально-психологічних характеристик дитячо-батьківської взаємодії та її форм у молодшому шкільному віці**

На першому етапі дослідження було здійснено теоретичний аналіз існуючих підходів щодо обраної проблеми, окреслено етапи та методи емпіричного дослідження. На другому етапі проведене дослідження було спрямоване на визначення форм дитячо-батьківської взаємодії та критеріїв її успішності; зʼясування соціально-психологічних особливостей ставлення батьків до дитини за визначеними формами їх взаємодії та його вплив на сприйняття дитиною сімейної ситуації та ставлення до її членів.

У дослідженні взяли участь 116 повних сімей, які мали 127 дітей (68 хлопчиків та 59 дівчат) дошкільного віку (5,7-6,3 років).

Формування вибірки здійснювалося на підставі таких критеріїв: 1) змістовного критерію – відбір груп визначався предметом дослідження; 2) критерію еквівалентності досліджуваних – результати дослідження вибірки поширюються на кожного її члена; 3) критерію репрезентативності, для забезпечення якого, формуючи вибірку використовувався метод наближеного моделювання, тобто вибірка являє собою модель популяції, а саме повні сімʼї, які мають дітей. Генеральна сукупність розглядалася як сукупність груп, що володіють визначеними характеристиками. В експериментальну вибірку добирали досліджуваних так, щоб у ній рівномірно були представлені особи з кожної страти, зокрема враховувались повнота сімʼї, стать, вік дитини. Репрезентативність вибірки забезпечувалася також достатньою кількістю досліджуваних.

З метою визначення форм дитячо-батьківської взаємодії та критеріїв її успішності застосовувалися карта спостереження «Дитина очима дорослого» О. Романова, структуроване інтервʼю, анкетування (анкета дослідження особливостей емоційного сторони дитячо-батьківської взаємодії О. Захарової), опитувальник «Взаємодія батьки-діти» І. Марковської, методика «Шкала сімейного оточення» в адаптації С. Купріянова.

На першому етапі емпіричного дослідження було проведено аналіз даних карти спостереження; структурованого інтервʼю; анкетування, що дозволило виявити соціально-психологічні особливості дитячо-батьківської взаємодії та оцінити соціально-психологічний клімат у сім’ях.

На основі карти спостереження визначалися особливості ставлення батьків до дитини та їх взаємодії, зокрема такі її прояви як конфліктність, агресивність, запальність, негативізм, демонстративність, які доповнювалися аналізом даних структурованого інтерʼю, що дозволило систематизувати та конкретизувати сімейну ситуацію та неконструктивні форми дитячо-батьківскої взаємодії. За результати анкетування вивчалися особливості емоційної взаємодії батьків і дитини за шкалами: чутливості (здатність сприймати стан дитини, розуміння причин стану, співпереживання); емоційного прийняття (почуття, що виникають у батьків у взаємодії з дитиною, безумовне прийняття, ставлення до себе як до батьків, переважний емоційний фон взаємодії; поведінкові прояви емоційної взаємодії (прагнення до тілесного контакту, надання емоційної підтримки, орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії, вміння впливати на стан дитини). Проведений аналіз цих даних дозволив виокремити контрольну групу, яку склали 79 (68,1%) сімей з конструктивною формою дитячо-батьківської взаємодії та експериментальну – 37 (31,9%) сімей з неконструктивними її формами. Статистично значущі відмінності за показниками методики О. Захарової між досліджуваними групами наведено в табл. 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Показники параметрів за методикою О. Захарової**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Параметри** | | **Експериментальная група** | | | **Контрольна група** | |
|  |  | | М | | Σ | М | σ |
|  | Блок чутливості | | | | | | |
| 1 | Здатність сприймати стан дитини | | 4,01\*\* | | 0,39 | 4,38\*\* | 0,36 |
| 2 | Розуміння причин стану | | 3,62\*\* | | 0,48 | 4,25\*\* | 0,45 |
| 3 | Здатність до співпереживання | | 3,8 | | 0,34 | 3,9 | 0,50 |
| Блок емоційного прийняття | | | | | | | |
| 4 | Почуття, що виникають у матері під взаємодією з дитиною | | 4,02 | | 0,34 | 4,15 | 0,46 |
| 5 | Безумовне прийняття | | 3,87\*\* | | 0,41 | 4,16\*\* | 0,52 |
| 6 | Ставлення до себе як до батьків | | 3,89 | | 0,57 | 3,82 | 0,60 |
| 7 | Переважний емоційний фон взаємодії | | 3,66\*\* | | 0,44 | 3,91\*\* | 0,55 |
| Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії | | | | | | | |
| 8 | Прагнення до тілесного контакту | 3,98\*\* | | 0,46 | | 4,29\*\* | 0,53 |
| 9 | Надання емоційної підтримки | 3,65 | | 0,28 | | 4,02 | 0,31 |
| 10 | Орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії | 3,66 | | 0,41 | | 3,54 | 0,45 |
| 11 | Уміння впливати на стан дитини | 3,67 | | 0,32 | | 3,95 | 0,46 |

*Примітка:* М – середнє значення; σ – стандартне відхилення;

\*\* p < 0,01 за t-критерієм Стьюдента.

Подальша дослідно-експериментальна робота на першому етапі дослідження була спрямована на конкретизацію неконструктивних форм дитячо-батьківської взаємодії, вивчення їх соціально-психологічних особливостей та виокремлення критеріїв успішності такої взаємодії. З цією метою проведено аналіз і порівняння даних досліджуваних (батьків та їх дітей) експериментальної та контрольної груп.

Дані результатів карти спостереження (опитувальник «Дитина очима дорослого» О. Романова) свідчать, що дітей експериментальної групи від дітей контрольної групи статистично вірогідно (р≤0,05) відрізняють усі сумарні величини параметрів. Аналізуючи інформативність ознак всередині кожного параметру встановлено, що 85 % (17 з 20) ознак мають вірогідно різні середні величини в кожній з груп досліджуваних (р≤0,01). Діти експериментальної групи значно частіше своїх однолітків важко розлучаються з батьками, згадують будинок, плаксиві, прагнуть до контакту з дорослими (параметр тривожності); самотні, сумні (параметр депресивності); після невдачі переривають діяльність (параметр сензитивності); боязкі щодо обʼєктів, людей, ситуацій (параметр боязливості); їм частіше властиво грати тільки з дітьми певного віку, спостерігати за іншими, окупувати увагу дорослого спостерігача. Діти контрольної групи мають значно більше проявів позитивної соціальної поведінки; вони частіше грають з усіма дітьми, запрошують інших грати, допомагають і співчувають оточуючим, примічають наслідки своїх дій, підкоряються загальним правилам поведінки, ініціативні у спілкуванні (усі ознаки різні при р≤0,01). У той же час параметри гіперактивності, порушень соціальної поведінки мають не настільки відмінне або майже однакове вираження в обох групах (максимальна оцінка порушень соціальної поведінки в експериментальній групі досягає у деяких дітей рівня «завжди», у дітей контрольної групи – тільки «іноді»).

Горизонтальне порівняння (діти експериментальної групи – діти контрольної групи) даних карти спостереження на етапі констатувального дослідження виявило три параметри, статистично менш значущі (р≤0,05), що відрізняють обидві групи в бік більшої виразності рис поведінки дітей експериментальної групи. Це параметри тривожності, агресивності та конфліктності (для параметру тривожності р≤0,01). Параметри демонстративності та егоцентричності зберегли свої тенденції приблизно однакової виразності в обох групах; до них приєдналися параметри образливості (емоційної нестійкості).

Порівняльний аналіз результатів карти спостереження в хлопчиків-дівчаток з експериментальної групи та їх однолітків із контрольної групи виявив дві загальні статистично значущі закономірності: хлопчики обох груп мали більш виражені ознаки параметру демонстративності (р≤0,01 у групі дітей експериментальної групи, р≤0,05 у контрольній групі). За іншими параметрами дані карти спостереження в обох групах істотно не відрізняються. Сумарні величини параметрів серед досліджуваних експериментальної та контрольної груп за картою спостереження О. Романова наведено в табл. 2.2.

Як вже зазначалося, структуроване інтерв’ю складалося з 25 запитань. За необхідністю статистичної обробки даних, питання були розбиті на 60 ознак, що становлять дві групи, які умовно названо дихотомною і описовою або дескриптовою. Першу складають 20 ознак, оцінюваних тільки «так» або «ні», тобто дихотомно.

*Таблиця 2.2*

**Сумарні величини параметрів карти спостереження**

**в експериментальній та контрольній групах**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Експериментальна група** | | | | **Контрольна група** | | | |
| Дівчата | | Хлопці | | Дівчата | | Хлопці | |
| М | Σ | М | Σ | М | σ | М | σ |
| Агресивність | 1,52 | 0,51 | 1,62 | 0,83 | 1,27 | 0,38 | 1,62 | 0,56 |
| Запальність | 1,57 | 0,46 | 1,65 | 0,78 | 1,32 | 0,44 | 1,73 | 0,61 |
| Негативізм | 3,02 | 0,58 | 2,83 | 0,64 | 1,70 | 0,48 | 1,76 | 0,54 |
| Демонстративність | 1,47 | 0,59 | 1,66 | 0,81 | 1,53 | 0,54 | 1,90 | 0,61 |
| Образливість (емоційна нестійкість) | 3,19 | 0,70 | 3,15 | 0,80 | 2,55 | 0,78 | 2,32 | 0,55 |
| Конфліктність | 3,14 | 0,72 | 3,18 | 0,75 | 1,46 | 0,44 | 2,65 | 0,61 |
| Емоційна відгородженість | 2,22 | 0,53 | 2,19 | 0,50 | 1,59 | 0,41 | 1,46 | 0,50 |
| Нерішучість | 3,24 | 0,69 | 2,76 | 0,62 | 2,09 | 0,33 | 1,34 | 0,41 |
| Страхи | 3,18 | 0,29 | 3,14 | 0,45 | 2,05 | 0,30 | 2,14 | 0,15 |
| Тривога | 3,46 | 0,36 | 3,34 | 0,38 | 2,12 | 0,33 | 2,19 | 0,30 |
| Загальмування | 3,37 | 0,84 | 3,25 | 0,90 | 1,85 | 0,52 | 1,91 | 0,50 |
| Егоцентричність | 1,85 | 0,31 | 1,68 | 0,30 | 3,09 | 0,34 | 2,91 | 0,35 |
| Дефіцит уваги | 2,85 | 0,44 | 3,18 | 0,46 | 1,52 | 0,56 | 1,95 | 0,61 |
| Розгальмування (рухове) | 3,34 | 0,73 | 3,09 | 0,45 | 1,81 | 0,49 | 1,27 | 0,32 |
| Розгальмування (мовне) | 3,19 | 0,74 | 3,13 | 0,69 | 1,85 | 0,57 | 1,64 | 0,51 |
| Нерозуміння словесних інструкцій | 2,95 | 0,66 | 2,82 | 0,71 | 1,68 | 0,45 | 1,56 | 0,40 |
| Застрягання | 2,71 | 0,53 | 2,75 | 0,50 | 1,49 | 0,26 | 1,54 | 0,32 |
| Труднощі переключання | 3,20 | 0,75 | 3,18 | 0,75 | 1,75 | 0,50 | 1,16 | 0,37 |
| Працездатність | 0,91 | 0,45 | 1,17 | 0,46 | 3,12 | 0,29 | 3,24 | 0,32 |

*Примітка:* М – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Середні величини цих даних порівнювалися за допомогою критерію χ². Друга група складається з ознак, оцінка яких може мати три і більше варіантів (наприклад, позитивні або негативні якості дитини). Результати дескриптових (описових) ознак структурованого інтерв’ю, отримані на першому етапі дослідження, наведено в табл. 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Частотний розподіл відповідей за даними структурованого інтерв’ю в експериментальній і контрольній групах**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Назва ознаки** | **Експериментальна група** | | **Контрольна група** | |
| Розподіл (%) | Кумулятивний (%) | Розподіл (%) | Кумулятивний (%) |
| **Повнота сім'ї:** |  |  |  |  |
| Повна | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Власна дитина | 60,0 | 90,7 | 69,1 | 93,8 |
| Дитина дружини (чоловіка)  від попереднього шлюбу | 6,7 | 10,4 | 6,2 | 100,0 |
| Усиновлена дитина | - | - | - | - |
| **Позитивні якості дитини (думка матері):** |  |  |  |  |
| Слухняна | 15,3 | 15,2 | 5,2 | 5,2 |
| Спокійна | 6,7 | 21,1 | 3,4 | 8,6 |
| Співчутлива | 20,1 | 41,1 | 12,5 | 21,0 |
| Творча | 14,6 | 58,6 | 34,0 | 55,1 |
| Самостійна | 2,7 | 60,8 | 14,4 | 68,3 |
| Ніжна | 25,2 | 86,7 | 22,3 | 92,1 |
| Доброзичлива | 11,6 | 97,5 | 2,9 | 93,7 |
| Рухлива | 1,6 | 96,0 | - | - |
| **Позитивні якості дитини (думка батька):** |  |  |  |  |
| Спокійна | 3,6 | 3,4 | 1,9 | 1,9 |
| Творча | 1,3 | 4,6 | 1,7 | 3,5 |
| Самостійна | 4,3 | 8,3 | 10,7 | 13,5 |
| Ніжна | 26,4 | 37,8 | 16,9 | 31,3 |
| Доброзичлива | 58,4 | 96,7 | 20,8 | 52,6 |
| Рухлива | 3,4 | 96,8 | 25,4 | 79,3 |
| **Негативні якості дитини (думка матері):** |  |  |  |  |
| Дратівлива | 29,4 | 28,3 | 8,1 | 8,5 |
| Конфліктна | 6,6 | 36,7 | 8,3 | 16,1 |
| Агресивна, зла | 2,6 | 37,6 | 4,2 | 21,3 |
| Конкуруюча | 4,4 | 41,9 | 26,0 | 46,1 |
| Настирлива | 0,9 | 42,6 | - | - |
| Вимагає уваги | 35,8 | 78,3 | 22,0 | 65,4 |
| Напружена | 11,5 | 92,4 | 4,2 | 70,3 |
| Примхлива | 9,1 | 98,0 | 31,0 | 99,6 |
| **Негативні якості дитини (думка батька):** |  |  |  |  |
| Дратівлива | 0,8 | 0,9 | - | - |
| Агресивна, зла | 6,5 | 7,3 | - | - |
| Конкуруюча | 0,9 | 7,4 | - | - |
| Настирлива | 0,6 | 8,2 | - | - |
| Вимагає уваги | 12,4 | 21,6 | 1,8 | 1,9 |
| Напружена | 7,7 | 23,7 | 1,7 | 3,4 |
| Примхлива | 2,9 | 31,5 | - | - |
| Не схильна до спілкування | 10,5 | 40,1 | 1,8 | 5,5 |
| Занадто прив'язана до мене | 16,0 | 52,2 | 5,5 | 12,1 |
| Боязка | 5,5 | 58,8 | 0,8 | 12,1 |
| Уперта | 15,1 | 68,9 | 2,1 | 16,7 |
| Владна | 5,4 | 76,9 | 1,8 | 14,6 |
| Імпульсивна | 7,7 | 75,7 | - | - |
| Володіє психологічними властивостями протилежної статі | 11,4 | 96,0 | 1,8 | 17,4 |
| Ледача | - | - | 9,9 | 26,7 |
| Хоче бути в центрі уваги | - | - | 16,9 | 40,5 |
| Досягає мети будь-якими засобами | - | - | 25,9 | 68,2 |
| Хитра | - | - | 2,4 | 75,4 |
| Знає наші слабкості | - | - | 23,2 | 89,3 |
| Повільна | - | - | 2,6 | 92,0 |
| **Характеристика партнера (й колишнього) (думка дружини):** |  |  |  |  |
| Помірний | 11,9 | 12,1 | 9,5 | 11,6 |
| Співчуває, допомагає | 11,1 | 19,0 | 10,6 | 22,9 |
| Турботливий | 38,5 | 60,7 | 43,1 | 63,2 |
| Організований | 6,9 | 59,4 | 8,8 | 70,6 |
| Напружений | 2,4 | 67,8 | 8,7 | 79,1 |
| Не схильний до спілкування | 5,5 | 72,7 | 2,6 | 80,5 |
| Егоїст | 21,3 | 95,2 | 11,4 | 94,6 |
| Екстраверт | 2,6 | 97,5 | 4,3 | 87,9 |
| Педантичний | 2,1 | 96,0 | 2,8 | 97,0 |
| **Характеристика партнера (й колишнього) (думка чоловіка):** |  |  |  |  |
| Співчуває | 0,9 | 0,9 | 1,1 | 1,2 |
| Дбайлива | 2,6 | 3,4 | 5,2 | 6,3 |
| Організована | 2,8 | 5,2 | 0,4 | 6,6 |
| Напружена | 2,2 | 8,1 | - | - |
| Не схильна до спілкування | 7,7 | 14,6 | 0,6 | 6,4 |
| Егоїстка | 3,6 | 17,9 | - | - |
| Педантична | 1,9 | 21,5 | - | - |
| Причеплива | 12,5 | 30,1 | - | - |
| Примхлива | 3,5 | 34,9 | 2,3 | 8,7 |
| Боягузлива | 4,4 | 38,0 | 1,4 | 9,9 |
| Уперта | 8,9 | 44,1 | 10,7 | 20,3 |
| Холодна | 12,8 | 60,6 | - | - |
| Не впевнена в собі | 8,3 | 68,7 | 2,1 | 21,6 |
| Владна | 5,8 | 73,4 | 4,8 | 26,1 |
| Байдужа | 21,4 | 96,7 | 2,4 | 29,5 |
| Не має своєї думки | 3,5 | 100,0 | 6,9 | 30,5 |
| Любить дітей | - | - | 20,7 | 48,1 |
| Досягає своєї мети | - | - | 2,4 | 65,3 |
| Приваблива | - | - | 16,3 | 81,6 |
| Розумна | - | - | 21,5 | 100,0 |
| **На кого дитина найбільше схожа:** |  |  |  |  |
| На партнера | 36,1 | 38,1 | 16,9 | 15,8 |
| На мене | 16,3 | 53,4 | 7,0 | 24,7 |
| На батьків партнера | 2,8 | 55,4 | 3,4 | 26,3 |
| На моїх батьків | 2,4 | 57,1 | 1,5 | 30,5 |
| На нас обох | 40,6 | 96,0 | 71,9 | 100,0 |
| **Реакція дитини на сторонніх у ранньому дитинстві:** |  |  |  |  |
| Нормальна | - | - | 38,2 | 37,2 |
| Побоювалася, уникала | 73,4 | 71,8 | 12,4 | 51,8 |
| Тягнулася до них | 28,7 | 97,0 | 47,6 | 96,0 |
| **Стосунки зі сиблінгами:** |  |  |  |  |
| Гармонійні | 7,1 | 7,1 | 44,9 | 45,8 |
| Конфліктні | 60,8 | 77,7 | 38,3 | 93,2 |
| **Наявність конфліктів виховання:** |  |  |  |  |
| З партнером | 68,6 | 60,4 | 68,2 | 77,2 |
| З моїми батьками | 20,9 | 91,4 | 19,4 | 97,8 |
| З батьками партнера | 8,7 | 99,5 | 2,6 | 100,0 |
| З дитячим закладом | 1,9 | 100,0 | - | - |
| **Хто в основному піклується про дитину** |  |  |  |  |
| Обидва батьки | 57,4 | 56,4 | 80,1 | 85,1 |
| Мати | 42,8 | 93,3 | 15,8 | 100,0 |
| Бабусі, дідусі | 0,6 | 100,0 | - | - |
| **Система виховання дитини:** |  |  |  |  |
| Авторитарна | 23,8 | 25,8 | 24,3 | 22,3 |
| Гармонійна, послідовна | 8,1 | 31,8 | 62,2 | 89,4 |
| Потураюча | 15,8 | 49,6 | 18,6 | 78,3 |
| Суперечлива | 50,6 | 98,0 | 1,7 | 98,0 |
| **Види покарання:** |  |  |  |  |
| Вербальні та фізичні | 77,6 | 77,6 | 26,7 | 26,7 |
| Вербальні | 19,4 | 96,4 | 70,3 | 100,0 |
| Ізоляція | 1,1 | 100,0 | - | - |
| **Реакція на покарання:** |  |  |  |  |
| Протест | 70,6 | 74,8 | 34,6 | 35,5 |
| Прийняття | 25,3 | 94,0 | 64,5 | 94,0 |
| **Види заохочення:** |  |  |  |  |
| Хвала, ласка | 24,5 | 25,4 | 71,1 | 76,9 |
| Подарунки | 60,9 | 93,7 | 19,6 | 94,1 |
| Спільна дія | 6,3 | 100,0 | 5,9 | 100,0 |
| **Якості, які бажано виховати**  **(думка матері):** |  |  |  |  |
| Слухняність | 31,5 | 31,5 | - | - |
| Працьовитість | 12,6 | 44,1 | 8,1 | 8,1 |
| Самостійність | 14,7 | 58,7 | 14,4 | 22,5 |
| Творчі здібності | 1,4 | 60,1 | 35,1 | 57,7 |
| Співчуття | 3,5 | 63,6 | 12,6 | 70,3 |
| Хоробрість | 23,8 | 87,4 | 15,3 | 85,6 |
| Порядність | 3,4 | 91,9 | 2,3 | 82,3 |
| Веселість | 3,6 | 95,4 | 6,7 | 94,6 |
| Вміння спілкуватися | 5,9 | 100,0 | 5,8 | 100,0 |
| **Якості, які бажано виховати**  **(думка батька):** |  |  |  |  |
| Слухняність | 0,4 | 0,8 | 0,8 | 0,9 |
| Працьовитість | 0,3 | 1,6 | - | - |
| Самостійність | 0,8 | 2,2 | - | - |
| Співчуття | 0,9 | 2,7 | 1,6 | 2,4 |
| Хоробрість | 5,5 | 8,5 | 1,9 | 5,1 |
| Порядність | 17,1 | 24,6 | - | - |
| Веселість | 0,8 | 27,2 | - | - |
| Вміння спілкуватися | 36,7 | 61,1 | 8,7 | 13,4 |
| Доброзичливість | 9,2 | 69,6 | 12,5 | 25,8 |
| Психологічні якості статті | 31,8 | 100,0 | 56,7 | 82,4 |
| Кмітливість | - | - | 17,6 | 100,0 |
| **Які якості дитини прагне подолати мати в процесі виховання** |  |  |  |  |
| Неслухняність | 11,5 | 11,4 | 2,7 | 2,8 |
| Агресивність | 13,8 | 24,7 | 2,8 | 5,6 |
| Конфліктність | 3,6 | 26,0 | 1,3 | 6,8 |
| Дратівливість | 68,9 | 89,9 | 12,5 | 19,5 |
| Настирливість | 1,9 | 90,5 | 11,8 | 32,5 |
| Лінощі | 5,7 | 96,5 | - | - |
| Байдужість | 0,8 | 98,9 | 1,6 | 32,6 |
| Егоїзм | 1,6 | 100,0 | 66,6 | 100,0 |
| **Які якості дитини прагне подолати батько в процесі виховання** |  |  |  |  |
| Неслухняність | 1,6 | 1,7 | - | - |
| Агресивність | 0,8 | 2,5 | 2,6 | 2,4 |
| Дратівливість | 11,4 | 15,6 | 2,7 | 4,8 |
| Настирливість | 1,7 | 12,2 | - | - |
| Егоїзм | 6,3 | 21,9 | 14,8 | 15,0 |
| Боягузливість | 16,6 | 35,9 | 3,3 | 20,6 |
| Упертість | 31,2 | 68,2 | 39,7 | 64,6 |
| Нездатність постояти за себе | 28,1 | 97,0 | 34,7 | 97,0 |
| **Скарги під час першого звернення до психолога** |  |  |  |  |
| Дратівливість, капризність | 38,6 | 37,5 |  |  |
| Невміння спілкуватися | 15,6 | 52,1 |  |  |
| Конфліктність | 2,7 | 54,7 |  |  |
| Боязкість, тривожність | 42,1 | 95,5 |  |  |
| Агресивність | 2,4 | 97,8 |  |  |
| Заїкання | 2,3 | 97,8 |  |  |
| **Скарги під час другого зверненні до психолога** |  |  |  |  |
| Невміння спілкуватися | 6,4 | 5,6 |  |  |
| Боязкість, тривожність | 23,3 | 31,4 |  |  |
| Агресивність | 2,6 | 29,7 |  |  |
| Внутрішнє напруження | 10,4 | 51,4 |  |  |
| Розлади сну | 4,6 | 73,2 |  |  |
| Нічні кошмари | 17,2 | 96,7 |  |  |

Дані цієї групи ознак, що відображені в частотній табл. 2.3 теж порівнювалися за допомогою критерія χ² (усвідомлюючи неінформативність обчислення середніх величин у цій групі, ми ставили за мету відповісти на запитання про гомогенність розподілу варіантів відповіді).

Порівняльний аналіз середніх величин дихотомних ознак виявив, що 17 ознак із 20 (85%) вірогідно (р≤0,01) відрізняють експериментальну групу від контрольної. Дані дихотомних ознак в експериментальній та контрольній групах наведено в табл. 2.4.

*Таблиця 2.4*

**Дані дихотомних ознак структурованого інтерв’ю**

**в експериментальній та контрольній групах**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Експериментальна група** | | **Контрольна група** | |
| М | σ | М | Σ |
| Вік батьків (роки) | 29,4 | 6,08 | 27,9 | 4,96 |
| Вік під час укладання шлюбу | 22,2 | 5,38 | 20,7 | 4,29 |
| Вік під час народження дитини | 23,1 | 5,96 | 21,6 | 5,03 |
| Психомоторний розвиток  нормальний – патологічний | 1,00 | 0,24 | 1,00 | 0 |
| Розлука з матірʼю до 4 років – без | 0,41 | 0,48 | 0,12 | 0,29 |
| Адаптація до дитячого навчального закладу важка – ні | 0,05 | 0,26 | 0,68 | 0,45 |
| Система виховання є – немає | 0,61 | 0,37 | 0,86 | 0,32 |
| Конфлікти виховання є – немає | 0,82 | 0,35 | 0,75 | 0,39 |
| Покарання є – немає | 0,87 | 0,34 | 1,01 | 0 |
| Заохочення є – немає | 0,64 | 0,12 | 1,02 | 0 |
| Батьки мали аналогічні проблеми – ні | 0,87 | 0,30 | - | - |
| Батьки виховують як у своїй сімʼї – ні | 0,94 | 0,31 | 0,45 | 0,47 |
| Сімʼя батьків повна – розлучені | 0,34 | 0,32 | 0,69 | 0,39 |
| Мотивація до роботи  реальна – формальна | 0,46 | 0,48 | - | - |

*Примітка:* стверджувальна відповідь оцінювалася в 1 бал;

М – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Аналіз отриманих даних дозволив скласти таку характеристику експериментальної групи: батьки є старші за віком, ніж батьки дітей контрольної групи (і під час укладення шлюбу, і під час народження дитини). Вони частіше не бажали вагітності (різниця підтримується за рахунок думки батьків, дані матерів в обох групах приблизно однакові), не були задоволені статтю дитини. Вагітність матерів експериментальної групи частіше була ускладнена через соматичні та психологічні стреси. Батьки експериментальної групи частіше вказували на наявність труднощів (зокрема, порушень адаптації) у своєму дитинстві, частіше походили з неповних сімей; виховували своїх дітей близько до стилю своїх батьків. У сімʼях дітей експериментальної групи частіше була відсутня система виховання. Порівняльний аналіз за гомогенністю розподілу варіантів відповіді дає можливість тільки описового зіставлення даних обох груп. Однаковий розподіл відповідей в обох групах спостерігається тільки за ознаками: повнота сімʼї, черговість народження дитини, характеристика партнера шлюбного життя і наявність конфліктів виховання. Батьки експериментальної групи знаходять у своїй дитині менше позитивних якостей, частіше вказують на суперечливу систему виховання (вона є домінуючою майже в половині сімей експериментальної групи проти декількох сімей контрольної групи). У діапазоні покарань переважають фізичні покарання, на що дитина здебільшого реагує протестом. Система заохочення в експериментальній групі базується на матеріальних обʼєктах (59,5 % проти 16,8 % в контрольній); вихованням дитини рідше займаються обидва батьки (44,8 % проти 80,2 %).

Таким чином, дані структурованого інтерв’ю статистично вірогідно (у перевазі р≤0,01) відрізняють сімʼї експериментальної групи від сімей контрольної групи за 85 % (17) дихотомних ознак. Ці дані узгоджуються з висновками інших дослідників (О. Гуржия, Н. Максимової та ін.) [74]. Додаткову характеристику сімей з експериментальної групи надають дескриптові, описові ознаки структурованого інтерв’ю (порівнюються за гомогенністю розподілу). Дані про наявність у дітей з експериментальної групи вираженої тривожності, труднощів спілкування і вираженої конфліктності, які статистично вірогідно відрізняють їх від дітей контрольної групи, доповнюють спостереження Н. Борякової, Л. Боханової, Ч. Венар [34; 35; 59]. Перша з цих авторів відзначає, що 78 % дітей дошкільного віку в сімʼях яких відзначалися деструктивні форми дитячо-батьківської взаємодії уникали контактів з однолітками. Л. Боханова вказує на незадовільну соціальну адаптацію, переважне почуття смутку, стан тривоги, суперечливий Я-образу у дітей із таких сімей. В інших дослідженнях емоційні розлади дитини у вигляді тривожності, негативізму, дратівливості, боязливості називалися серед провідних у сімʼях із порушеннями дитячо-батьківської взаємодії, але розглядалися в рамках більш широких нозологічних категорій: «преневротичні стани» [24], «преневротичні радикали характеру» [68]. Так, А. Співаковська, описуючи особистість дітей з преневротичними станами, відзначає у них афективну конфліктність (з одного боку, потребу в любові, прихильності, з іншого – неможливість успішно реалізувати дану потребу), що збігається з даними про наявність внутрішньої конфліктності у обговорюваних дітей [17]. Автор також виявляє у таких дітей підвищену тривожність, стійке відчуття страху, наявність протилежних емоційних переживань, наприклад, підвищеної прихильності – і неприйняття себе, обмежені соціальні контакти, конфліктну самооцінку, що випливала з співіснування високого рівня домагань, і невіри в свої сили. Особливо значущим для дослідження стало твердження А. Співаковської про наявність у них психологічного захисту – зокрема, через неадекватні реакції або виходу із фруструючої ситуації без боротьби, або агресії [42]. Ці спостереження збіглися з розумінням захисного характеру негативізму, агресії, дратівливості, озлобленості у дітей із сімей з деструктивними формами дитячо-батьківської взаємодії. В. Гарбузов зі співавторами в одному з виділених преневротичних радикалів характеру, в якості провідних характеристик зазначає яскраву афективну насиченість, внутрішню суперечливість дитини, називаючи її «контрастністю». На думку дослідника, такі діти емоційно лабільні зі схильністю до афективної вибуховості і конфліктності, до гетероагрессії і аутоагресії, неадекватно ставляться до труднощів, суперечливі за всіма особистісними характеристиками, наприклад, зовні горді, агресивні, спрямовані до лідерства – внутрішньо боязкі, не вірять у свої сили [68, с. 20].

Отже, аналіз показав, що отримані результати збігаються із зазначеними в літературі даними про наявність високого рівня тривожності, внутрішньої конфліктності як провідних характеристик дітей, у сімʼях яких відзначаються порушення дитячо-батьківської взаємодії, а в їх батьків відзначені яскраво виражена емоційна реактивність, тривожність, напруженість [13].

Отримані дані спостереження, структурованого інтервʼю, анкетування щодо конкретизації неконструктивних форм дитячо-батьківської взаємодії доповнювалися результатами, які були отримані за допомогою опитувальника для батьків та їх дітей «Взаємодія батьки-діти» І. Марковської, зокрема за шкалами:

- невимогливість – вимогливість;

- мʼякість – строгість;

- автономність – контроль;

- емоційна дистанція – близькість;

- заперечення – прийняття;

- відсутність співпраці – співробітництво;

- тривожність за дитину;

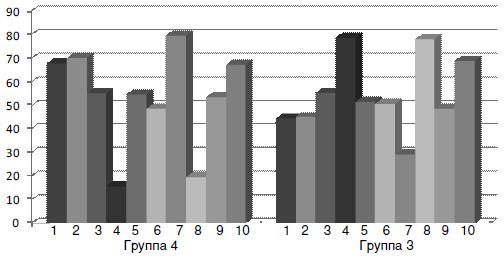
- непослідовність – послідовність, авторитетність батька;

-виховна конфронтація в сімʼї;

- задоволеність відносинами з дитиною (батьком)).

Результати, отримані за допомогою методики «Взаємодія батьки-діти» І. Марковської показали, що для дітей експериментальної групи з підвищеним рівнем тривожності характерна форма дитячо-батьківського взаємодії, що відрізняється низьким рівнем емоційної близькості та прийняття дитини. По відношенню до цих дітей батьки здійснюють дистанційну форму взаємодії, для якої характерні відторгнення дитини, низький рівень прийняття її індивідуальних і особистісних особливостей, а також більшої частини поведінкових проявів дитини.

Розподіл середніх значень за шкалами методики І. Марковської для контрольної та експериментальної груп наведено на рис. 2.1.

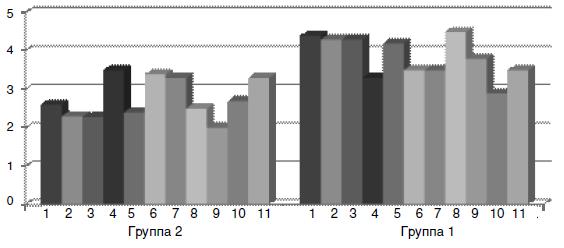


Контрольна група Експериментальна група

*Примітка.* 1 – невимогливість-вимогливість; 2 – мʼякість-строгість; 3 – автономність-контроль; 4 – емоційна дистанція-близькість; 5 – відторгнення-прийняття; 6 – відсутність співпраці-співробітництво; 7 – тривожність за дитину; 8 – послідовність-непослідовність; 9 – виховна конфронтація; 10 – задоволеність стосунками з дитиною.

**Рис. 2.1. Розподіл середніх значень за шкалами методики І. Марковської для контрольної та експериментальної груп**

Отримані дані корелюють (р≤0,05) з результатами за методикою О. Захарової. Аналіз емоційного ставлення батьків до дітей з підвищеним рівнем тривожності й страху показав, що для батьків цієї групи характерні недостатня здатність сприймати стан дитини, нерозуміння причин емоційного стану, низький рівень емпатії та безумовного прийняття, низьке прагнення до тілесного контакту, невміння надавати емоційну підтримку дитині, висока вимогливість і строгість батьків до дітей.



Експериментальна група Контрольна група

*Примітка:* 1 – здатність сприймати стан дитини; 2 – розуміння причин емоційних станів; 3 – емпатія; 4 – почуття батьків в ситуації взаємодії; 5 – безумовне прийняття; 6 – ставлення до себе як до батьків; 7 – емоційний фон відносин; 8 – тілесний контакт; 9 – надання емоційної підтримки; 10 – орієнтація на стан дитини; 11 – вміння впливати на стан дитини.

**Рис. 2.2. Розподіл середніх значень за особливостями емоційного ставлення батьків до дитини за даними анкетування (О. Захарова)**

Отже, в експериментальній групі виокремлено сімʼї, орієнтовані на дистантну форму дитячо-батьківської взаємодії, в яких спостерігається недостатня здатність батьків сприймати стан дитини, нерозуміння причин її емоційного стану, низький рівень безумовного прийняття, невміння надавати емоційну підтримку дитині, низький рівень емпатії та тілесного контакту, низький рівень орієнтації на стан дитини. Решту сімей, з конфліктною формою взаємодії, відрізняє високий ступінь конфронтації в сімʼї непослідовність, незадоволеність стосунками з дитиною.

Отримані дані доповнювалися інформацією щодо соціального клімату сімей за результатами методики «Шкала сімейного оточення», адаптованої С. Купріяновим. При обробці даних ми враховували відносини між членами сім’ї (згуртованість, експресивність, конфлікт), особистісне зростання (незалежність, орієнтація на досягнення, інтелектуально-культурна орієнтація, моральний аспект) та управління сімейною системою (організація, контроль) та визначали показник соціального клімату сімʼї, критеріями інтерпретації якого були: 0-2 – найнижчий показник; 3 – знижений показник; 4-6 – середній показник; 7 – підвищений показник; 8-9 – високий показник. Статистично значущі відмінності за показниками параметрів методики «Шкала сімейного оточення» між досліджуваними групами наведено в табл. 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Показники параметрів за методикою «Шкала сімейного оточення»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Шкали** | **Експериментальна група** | | **Контрольна група** | |
| М | σ | М | Σ |
| Відносини між членами сім’ї | | | | |
| Згуртованість | 6,37 | 1,79 | 6,32 | 1,41 |
| Експресивність | 5,44 | 1,45 | 6,17 | 1,19 |
| Конфлікт | 4,55 | 2,12 | 3,22 | 1,64 |
| Показники особистісного росту | | | | |
| Незалежність | 6,69 | 1,26 | 4,55 | 1,27 |
| Орієнтація на досягнення | 5,57 | 1,59 | 5,48 | 1,41 |
| Інтелектуально-культурна орієнтація | 6,22 | 1,97 | 6,11 | 1,40 |
| Орієнтація на активний відпочинок | 6,24 | 1,64 | 4,39 | 1,52 |
| Морально-етичні аспекти | 4,61 | 2,21 | 5,74 | 1,12 |
| Показники управління системою | | | | |
| Організація | 5,23 | 2,08 | 5,15 | 1,57 |
| Контроль | 4,82 | 1,85 | 3,87 | 1,23 |

*Примітка:* М – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Отже, чітко простежується залежність між показниками деструктивних проявів дитячо-батьківської взаємодії та соціальною ситуацією в сім’ї. Але ступінь зв’язків різноманітна. Значущі, але слабкіші звʼязки в експериментальній групі з надмірною емоційною дистанцією, та сильніші – в експериментальній групі з конфліктною формою дитячо-батьківської взаємодії.

Дані спостереження, структурованого інтервʼю, анкетування, надали можливість співставити суб’єктивне бачення досліджуваних і тих змінних, які були визначені за допомогою опитувальника для батьків й їх дітей «Взаємодія батьки-діти» І. Марковської та методики «Шкала сімейного оточення», адаптованої С. Купріяновим. Результати дисперсійного аналізу цих даних дозволили здійснити розподіл сімей на групи відповідно до форми дитячо-батьківської взаємодії в них, а математична обробка за допомогою параметричного коефіцієнту t-критерію Стьюдента надала можливість визначити суттєві відмінності у виділених групах за всіма шкалами, що дозволяє вважати їх належними до різних вибірок. Результати дисперсійного аналізу щодо впливу фактора приналежності до групи за показниками шкал методик І. Марковської та шкали сімейного оточення наведено в табл. 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Результати дисперсійного аналізу щодо впливу фактора приналежності до групи за показниками шкал методик «Взаємодія батьки-діти» та «Шкали сімейного оточення»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Результати дисперсійного аналізу** | | | |
| ANOVA | | MANOVA | |
| F | P | F | P |
| Невимогливість – вимогливість | 8,865 | 0,001 | 3,153 | 0,05 |
| Мʼякість – строгість | 16,632 | 0,001 | 1,987 | 0,55 |
| Автономність – контроль | 13,635 | 0,001 | 6,453 | 0,002 |
| Емоційна дистанція – близькість | 14,776 | 0,001 | 6,791 | 0,002 |
| Відсутність співпраці – співробітництво | 23,594 | 0,001 | 17,772 | 0,001 |
| Заперечення – прийняття | 8,253 | 0,001 | 4,546 | 0,03 |
| Тривожність за дитину | 8,516 | 0,001 | 1,253 | 0,05 | |
| Непослідовність – послідовність | 6,154 | 0,001 | 0,344 | 0,54 | |
| Виховна конфронтація в сімʼї | 15,564 | 0,001 | 8,289 | 0,001 | |
| Задоволеність відносинами з дитиною (батьком) | 12,453 | 0,001 | 7,459 | 0,05 | |
| Згуртованість | 14,275 | 0,001 | 2,534 | 0,55 | |
| Експресивність | 12,676 | 0,001 | 4,312 | 0,002 | |
| Конфлікт | 19,720 | 0,001 | 7,632 | 0,001 | |
| Незалежність | 16,564 | 0,001 | 5,724 | 0,001 | |
| Орієнтація на досягнення | 9,257 | 0,001 | 3,596 | 0,03 | |
| Інтелектуально-культурна орієнтація | 7,541 | 0,001 | 2,298 | 0,05 | |
| Управління сімейною системою (організація) | 8,196 | 0,001 | 2,662 | 0,54 | |
| Управління сімейною системою (контроль) | 10,592 | 0,001 | 7,280 | 0,001 | |

Констатовано, що при *конструктивній формі* взаємодії (І група) батьки (68,1%) прагнуть до оптимального емоційного контакту з дитиною, мають рівноправні стосунки з нею, партнерські відносини, розвивають активність дитини, спонукають її до спілкування, виявляють доброзичливість, демократичність, задоволеність відносинами з дитиною. Переживання дитини при такій взаємодії відображають благополуччя, позитивний інтерес і довіру до близьких дорослих, задоволення від спільної діяльності, почуття сімейної цілісності та згуртованості. Дитина орієнтується на підтримку з боку батьків при виникненні важких ситуацій. Показники соціального клімату сімʼї на підвищенному та високому рівні (7-8 балів).

Визначено, що у 16,4% сімей (ІІ група) наявна *дистантна* форма взаємодії – надмірна емоційна дистанція з дитиною, ухилення від контактів з нею, автономність, відсутність співпраці, нестриманість, роздратованість, перебільшена строгість, суворість. При цьому дитина відчуває нестачу емоційної підтримки та відторгнення з боку батьків, почуття незначущості. Свої афіліативні потреби задовольняє завдяки грі, фантазуванню. У ситуаціях фрустрації переживає пригніченість, горе, безпорадність, не відчуває ресурсу допомоги в дорослому.

Показано, що для *конфліктної* форми взаємодії – ІІІ група (15,5%) властиві непослідовність, встановлення відносин залежності, подолання опору, пригнічення волі, неузгодженість виховних впливів батьків, виключення позасімейних впливів, надмірне втручання в світ дитини, прагнення прискорити її розвиток. Дитина переживає дефіцит позитивного емоційного контакту з батьками, довіри до дорослого, напруженість і конфліктність у стосунках, взаємне невдоволення і роздратування, нездатність ефективно впливати на дорослого.

Зʼясовано, що при деструктивних формах взаємодії (дистантній та конфліктній), які виявили 37 (31,9%) сімей, показник соціального клімату в них коливалися від низького до середнього рівня (у межах 2-5 балів). При цьому найнижчі значення в сімʼях із конфліктною формою дитячо-батьківської взаємодії (φ=1,69; р≤0,05).

**2.3. Розбіжності у змісті основних типів та структурних складових ставлення батьків до дитини за формами їх взаємодії**

Другий етап емпіричного дослідження передбачав виявлення розбіжностей в змісті основних типів і структурних складових батьківського ставлення у визначених групах, а також сприйняття дитиною сімейної ситуації та ставлення до її членів.

Вивчення особливостей батьківського ставлення до дитини проводилося за допомогою праксиметричних методів на вивчення творчих робіт (методика «Батьківський твір» (Г. Бурменська, О. Захарова, О. Карабанова, Г. Шведовська), теста-опитувальника батьків­ського ставлення (Г. Варга, В. Столін), опитувальника «Батьківські позиції» (Є. Пороцька, В. Спиридонов), методики вивчення батьківських установок (Parental Attitude Research Instrument (РАRІ)) (Е. Шефер, Р. Белл в адаптації Т. Нещерет). Для зʼясування особливостей впливу батьківського ставлення на сприйняття дитиною сімейної ситуації, свого місця в сімʼї та її образ використано проективні методики «Кінетичний малюнок сім’ї» (Р. Бернс, С. Кауфман) та «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук) і бесіда після малювання.

Проведений контент-аналіз батьківських творів дозволив виявити значущі відмінності батьківського ставлення при різних видах дитячо-батьківської взаємодії.

Список категорій контент-одиниць за блоком «Образ дитини» (уявлення батьків про «Я-реальне» та «Я-ідеальне» дитини) включав:

1) значимі характеристики, якості (особистісні особливості; вольова сфера, самоконтроль; когнітивна сфера; комунікативна сфера; емоційна сфера; самостійність; зовнішність, фізичний розвиток; самообслуговування, побутові навички; здоровʼя; смакові переваги);

2) інтереси, діяльнісні переваги (природа, тварини, рослини, культурні заходи; ТВ; компʼютер; гра; продуктивні види діяльності; читання; спорт, танці; музика, спів; інтелектуальні заняття; прогулянки; навчання, вступ у дитячий садок);

3) особливості відносин (слухняність; близькість, симбіоз; спільність у взаємодії; зовнішні впливи);

4) важкі життєві ситуації, пережиті дитиною (втрата, сепарація; розлучення, конфлікт, переїзд);

5) додаткові категорії (узагальнені висловлювання; переживання батьків, повʼязані з дитиною).

Список категорій одиниць контент-аналізу по блоку «Образ відносин у сімʼї» включає:

1) переваги певних видів спільної діяльності та взаємодії (відпочинок, прогулянки, спільність у діяльності без конкретизації її виду; побутове взаємодія, міжособистісне спілкування, культурні заходи, гра, продуктивні види діяльності, читання, музика, спів, заняття, навчання);

2) характер відносин з дитиною (дружба, кохання; довіра; розуміння; підпорядкування; близькість, симбіоз);

3) додаткові категорії (узагальнені висловлювання; шаблон «Ми – дружна сімʼя»).

Категорії висловлювань з «відкритою» шкалою: умовний симбіоз; особистісні якості; комунікативні якості; вольові якості; навички самообслуговування; емоційні прояви; здібності; навчання, професія; зовнішність; порівняльна оцінка; зовнішні впливи; тілесний контакт; переживання батьків; узагальнені висловлювання; сензитивність до стану дитини. Емоційна складова висловлювань батьків відображає особливості прийняття дитини батьками (позитивний, негативний, амбівалентний, нейтральний емоційні знаки висловлювання).

У творах батьків І групи простежується виражена центрованість на відносинах з дитиною (у сьогоденні, минулому). Позитивно оцінюються особистісні якості (доброта, комунікативні якості). Образ дитини в минулому – позитивний, слухняність, внутрішньосімейна взаємодія. Інтереси дитини характеризуються широким діапазоном із вираженою перевагою гри. Щодо способу відносини з дитиною, – найбільш виражена категорія дружби. Причини труднощів вбачаються у вольових та комунікативних якостях дитини. Образ майбутнього – в успішності; узагальнений або повʼязаний зі здоровʼям.

Зі значущих характеристик дитини батьками ІІ групи в їх творах рідко згадується категорія «доброта», в описі дитини в порівнянні з іншими групами виражена амбівалентність; простежується орієнтація на майбутнє. Позитивно оцінюється самостійність. Образ дитини в минулому з виражено-нейтральним або амбівалентним емоційним знаком. Серед інтересів дитини вказуються комунікативна сфера, самостійність. Щодо способу відносин з дитиною, виражених тенденцій не виявлено. Серед причини труднощів – констатація відсутності проблем з дитиною (спокійний, слухняний). Образ майбутнього – навчання в школі, здоровʼя.

Серед значущих характеристик дитини батьками ІІІ групи в їх творах виділяється слабка орієнтація на її емоційно-особистісні особливості, притаманна поширеність опису. Позитивна оцінка дитини низька, порівняно з іншими групами; виражена орієнтація на сьогодення. Образ дитини в минулому описується через фізичне благополуччя, надається позитивна оцінка фізичної сторони розвитку і діяльнісних уподобань, негативні емоційні реакції дитини. Інтереси дитини характеризуються як такі, що не мають яскравої вираженості з тенденцією до фізичних занять. Щодо образу відносини з дитиною, пріоритета певних категорій не виявлено. Причини труднощів вбачаються в негативних емоційних реакціях дитини. Образ майбутнього – в досягненнях у різних галузях.

Проведений контент-аналіз батьківських творів дозволив виявити особливості образу дитини очима батьків, спеціфіку його прийняття, отримати опис батьківського бачення проблем і труднощів у розвитку дитини, а також значущі сторони батьківської позиції при різних формах дитячо-батьківської взаємодії у виокремлених групах. Визначено, що найбільше позитивних висловлювань на адресу дитини щодо образу відносин з нею було зафіксовано в І групі (φ=2,69; р≤0,01). В цілому по вибірці виявлено незначну кількість яскраво забарвлених негативних висловлювань. При цьому, у ІІІ групі за «відкритою шкалою» (загальному спектру проявів батьківського ставлення) кількість таких висловлювань значно вище, ніж в інших групах (φ=2,23; р≤0,01). Аналіз центрованості висловлювань батька (на дитину, на дитячо-батьківські стосунки), виявив, що батьки ІІ групи на дитину орієнтовані найменше, порівняно з іншими групами сімей (φ=1,52; р≤0,06).

Використання U-критерію згоди Манна-Уїтні при порівнянні виокремлених груп, які реалізують різні форми взаємодії, показало, що вони статистично значимо різняться між собою (p<0,0) за параметрами образу дитини і позиції батьків.

Зʼясовано, що при гармонійній формі взаємодії (І група) найбільш значущі для батьків емоційно-особистісні особливості дітей (доброта, відвертість). Образ дитини емоційно позитивний, а образ відносин з нею – любов і дружба. Сподівання та побоювання батьків носять узагальнений характер або повʼязані зі здоровʼям дитини. Причини негативних проявів у поведінці дитини батьки вбачають в особливостях розвитку вольової та комунікативної сфер. Гармонійні діади відрізняються від інших груп тим, що переважаючим заохоченням є похвала, а покаранням – формальне словесне покарання (φ=1,92; р≤0,03).

Показано, що при дистантній формі взаємодії (ІІ група) для батьків значимі слухняність і самостійність дитини, причому ініціатива дитини викликає у батьків дискомфорт. Ставлення до дитини або емоційно-нейтральне, або амбівалентне при низькій афективній залученості батьків. Батьки орієнтовані на позбавлення дитини актуальної допомоги, батьківський контроль слабко виражений. Переважаюче заохочення – підсумовування вчинків дитини, тобто відстрочений його варіант (φ=2,62; р≤0,01).

Визначено, що при конфліктній формі взаємодії (ІІІ група) для батьків ціннісними є досягнення дитини в інтелектуальній, комунікативній, діяльнісній сферах. Значимо сьогодення, причому в майбутньому і минулому образ дитини більш позитивний. Батьків турбує примхливість, дратівливість і безпричинний плач дитини. В якості дисциплінарних заходів покарання переважно використовуються вербальні засоби – догана і осуд (φ=2,62; р≤0,01).

Зʼясовано, що по вибірці переважає тенденція до симбіотичних відносин з дитиною (відчуття єдності з нею, прагнення задовольнити всі потреби, ставлення до дитини як до маленької та беззахисної, позбавлення самостійності) – 42,2% сімей (U=362,5; р≤0,05); прояв авторитаризму, вимоги дисципліни, намагання нав’язати свою волю, про що свідчать високі показники за шкалою «авторитарна гіперсоціалізація», характерні для 22,4% батьків (U=240,5; р≤0,0001); недостатньо розвинута «кооперація» як соціально бажаний образ батьківського ставлення (зацікавленість в справах та діях дитини, співчуття їй, висока оцінка інтелектуальних та творчих здібностей, почуття гордості за дитину, довіра) у 16,4% сімей (U=245,5; р≤0,0001), стиль «прийняття-відторгнення» використовують 12,9 % батьків (U=332; р≤0,05), прагнення до інфантилізації дитини (недовіра до неї, незадоволення неуспішністю, неслухняністю разом з тим намагання вберегти від труднощів й строго контролювати, бажання приписати їй особистісну й соціальну неспроможність) притаманні 6,1% батьків (U=364; р≤0,05).

Аналізуючи результати первинних даних, отриманих при діагностиці батьків та дітей молодшого шкільного віку, можна зазначити, що показники прояву батьківського ставлення (Е. Шефер): оптимальний емоційний контакт, надмірна емоційна дистанція з дитиною та надлишкова концентрація на дитині мають варіативність діапазону від мінімальних до максимальних значень, зокрема оцінка батьками власного ставлення до дитини варіюється від 1 до 20 балів. Далі ми оцінювали ставлення батьків до дитини з точки зору його оптимальності. Для цього порівняли середні оцінки по трьом групам шкал: оптимальний контакт (шкала І), емоційна дистанція (шкала ІІ) та надмірна концентрація на дитині (шкала ІІІ) (PARI). При порівнянні середніх значень показників, що характеризують ставлення батьків до дітей дошкільного віку, спостерігаються незначні відмінності між ставленням до хлопчиків і дівчаток. При аналізі первинних результатів за методикою PARI були виявлені найбільш виражені ознаки, які стосуються відносин батьків до дітей – це вербалізація, спонукання до словесних проявів – 34,4% опитаних батьків, рівноправні відносини між батьками і дитиною – 32,8%, розвиток активності дитини – 22,4% респондентів та високі значення за ознаками, які характеризують ставлення матерів до різних сторін сімейного життя, до сімейної ролі: надавторитет батьків – 20,7%, залежність, несамостійність матері – 19,8%, обмеження інтересів жінки сім’єю – 17,2%, відчуття самопожертви в ролі матері – 12,1%. Опитувальник дає можливість виявити батьківські установки й встановити взаємозв’язок між типом батьківського ставлення та відношенням до сімейної ролі (в першу чергу матерів). Виявлено позитивну кореляцію між типом батьківського відношення до дітей та показниками ставлення батьків до сімейної ролі. Індивідуальні дані, які отримані за показником оптимальний емоційний контакт та ознаками, які його характеризують (вербалізація, партнерські відносини, розвиток активності дитини, рівноправні відносини між батьками і дитиною) розподілені в діапазоні від 0 до 20 балів. Переважна більшість батьків (71,5%) знаходиться в межах середнього рівня (9-17 балів), досить велика частка респондентів (23,3%) має високі значення за цими показниками і тільки 2,6% досліджуваних мають низькі значення за означеними показниками. Середнє значення вираженості даних показників свідчить про недостатність прагнень батьків проявляти партнерські відносини та розвивати активність дитини. Існують відмінності між середніми значеннями показників у групах хлопчиків та дівчаток. За показником надмірна емоційна дистанція з дитиною та ознаками, які розкривають зміст даного типу батьківського ставлення (роздратованість, нестриманість, суворість, перебільшена строгість, ухилення від контакту з дитиною) дані розподілені від 5 до 20 балів. Більшість досліджуваних (79,3%) мають середні значення за вказаними параметрами. Високий прояв за цими ознаками притаманний 5,2% досліджуваних, а 4,3% респондентів мають низькі значення за цими показниками. Середнє значення показників свідчить про помірний прояв роздратованості, нестриманості, строгості, але й про недостатній контакт з дитиною. Середні показники за статтю свідчать про менший рівень роздратованості щодо дівчаток, але більшу суворість та ухилення від спілкування. Така ж тенденція в особливостях прояву діапазону від мінімальних до максимальних значень спостерігається й за показником конфліктності з дитиною та особливостями його прояву: надмірна опіка, пригнічення волі, створення безпеки, виключення позасімейних впливів, придушення агресивності, пригнічення сексуальності, надмірне втручання в світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини. Середні бали прояву такого типу ставлення властиві 82,8% батьків. Для 10,3% значення наближаються до максимальних, а для 6,9% – до мінімальних. Як бачимо, для батьків дітей дошкільного віку більш вираженим є ставлення, що передбачає оптимальний емоційний контакт з дитиною, але досить високий відсоток батьків, яким притаманне ставлення з надмірною емоційною дистанцією та конфліктністю.

При порівнянні даних у визначених групах були виявлені звʼязки між типами батьківського ставлення (опитувальник Г. Варги, В. Століна), показниками, що розкривають відношення батьків до сімейної ролі й показниками, які характеризують дитячо-батьківську взаємодію (методика PARI). Встановлено достовірний звʼязок між батьківським ставленням за типом «авторитарна гіперсоціалізація», показниками, що характеризують сімейні ролі (обмеження інтересів жінки сім’єю, авторитет батьків), та конфліктною формою дитячо-батьківської взаємодії в ІІІ групі (χ²=12,52; р≤0,05). Визначено, що батьки, в яких присутнє прагнення інфантилізувати дитину корелює з такими показником, як ухилення від контакту з дитиною (r=0,76; р≤0,05), яке притаманне батькам ІІ групи. Констатовано, що виражена тенденція до симбіотичних відносин не виявила статистично значущих зв’язків із показниками, що розкривають ставлення батьків до сімейної ролі та показниками, що характеризують взаємовідносини батьків та дітей (методика PARI).

Показано, що найбільш соціально бажаний образ батьківського ставлення «кооперація» вірогідно повʼязаний з показниками відчуття самопожертви в ролі матері, турботами про сімʼю та конструктивною формою дитячо-батькіської взаємодії, виявленою у І групі (χ²=11,42; р≤0,05). Встановлено статистично значущий звʼязок між типом батьківського ставлення «відторгнення», домінування матері та дистантною формою взаємодії, визначеною у ІІ групі (χ²=9,34; р≤0,01).

Констатовано розбіжність між усвідомленим вибором найбільш адекватної батьківської позиції, зокрема акселерації, натомість ампліфікації (заЄ. Пороцькою, В. Спиридоновим) та реальним типом ставлення батьків до дитини. Більшість батьків за результатами дослідження визначила перевагу позитивної складової батьківського ставлення «соціальна бажаність».

У той же час більше ніж у половини цих батьків існує проблема прийняття дитини такою, яка вона є, тобто в побудові стосунків з дітьми вони використовують інші типи батьківського ставлення («симбіоз», «інфантилізацію», «авторитарну гіперсоціалізацію»). Визначено, що традиційне ставлення до дитини поєднується з бажанням батьків якомога більше підготувати своїх дітей до досягнень соціального успіху. Таке поєднання посилює феномен неприйняття власної дитини такою, як вона є, натомість тому, якою вона має бути в сучасному суспільстві. При цьому природна близькість батьків з дітьми поступається пресингу необхідності.

З метою вивчення впливу батьківського ставлення на сприйняття дитиною сімейної ситуації, свого місця в сімʼї та її образ використано проективні методики «Кінетичний малюнок сім’ї» та «Будинок-Дерево-Людина» і бесіда після малювання.

Констатовано, що більшість дітей батьків ІІ та ІІІ груп відрізняв високий рівень тривожності у поєднанні з несприятливою сімейною ситуацією в цілому (φ=2,23; р≤0,01). Діти з сімей ІІІ групи, які мали складну сімейну ситуацію водночас із конфліктністю та ворожістю її членів, неадаптовані в колективі, їм важко виконувати ті вимоги, що є необхідними в цьому віці (φ=1,61; р≤0,05). Діти потребують поваги до себе, свого «Я», мають потребу в самовираженні, захисті від негативних впливів середовища.

Кореляційний аналіз симптомокомплексів (r-Пірсона) за вказаними методиками наведено у табл. 2.7.

*Таблиця 2.7*

**Кореляційний зв’язок симптомокомплексів за методиками**

**«Кінетичний малюнок сім’ї» та «Будинок-Дерево-Людина»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Симптомокомплекси за методикою «Кінетичний малюнок сім’ї»** | **Симптомокомплекси за методикою**  **«Будинок-Дерево-Людина»** | | | | | | | |
| Незахищеність | Тривожність | Недовіра до себе | Почуття не­повноцінності | Ворожість | Конфліктність | Труднощі у спілкуванні | Депресивність |
| Несприятлива сімейна ситуація | 0,54\* | 0,82\*\* | 0,44 | 0,81\*\* | 0,71\* | 0,74\*\* | 0,66\* | 0,76\*\* |
| Тривожність | 0,35 | 0,90\*\* | 0,79\*\* | 0,66\* | 0,22 | 0,19 | 0,61\* | 0,74\*\* |
| Конфліктність в сім’ї | 0,41 | 0,75\*\* | 0,33 | 0,52 | 0,75\*\* | 0,80\*\* | 0,52 | 0,62\* |
| Почуття неповноцінності в сімейній ситуації | 0,77\*\* | 0,66\* | 0,50 | 0,88\*\* | 0,39 | 0,33 | 0,68\* | 0,52 |
| Ворожість | 0,45 | 0,32 | 0,26 | 0,29 | 0,81\*\* | 0,85\*\* | 0,69\* | 0,47 |

Примітка: \*p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01.

Як видно з табл. 2.7, наведені дані корелюють з результатами, отриманими за методикою «Будинок-Дерево-Людина». Серед дітей батьків ІІ групи 38,5% не намалювали себе або одного з членів сім’ї (частіше мати), що свідчить про порушення взаємодії в системі «мати-дитина», на 42,3% – малюнках велика дистанція між членами сім’ї; у 23,1% випадків затемнення елементів малюнка або стирання, що свідчить про емоційне відчуження та потребу дитини в більш емоційних відносинах з оточенням, насамперед із матір’ю (φ=1,57; р≤0,05). На 18,2% малюнках дітей із сімей ІІІ групи переважає маленький зріст дитини та її розташування в нижній частині аркуша; виявлено наявну суперечність, скупченість елементів (36,4% випадків), що вказує на певну обмеженість особистісного простору та конфліктність дітей (φ=2,23; р≤0,01).

Встановлено, що дистантний тип ставлення батьків до дитини, несприятлива сімейна ситуація впливають на тривожність, почуття неповноцінності, депресивність дітей (φ=1,65; р≤0,05). Конфліктний тип батьківського ставлення в сімʼї, ворожість між її членами сприяють конфліктності та ворожості дитини (φ=2,06; р≤0,01).

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження було використано при побудові психологічної програми оптимізації ставлення батьків до дитини як чинника успішності їх взаємодії та в розробці системи психологічної підтримки батьків у забезпеченні успішної взаємодії з дитиною в умовах роботи шкільних навчальних закладів.

**РОЗДІЛ 3**

**Психологічні основи корекції дитячо-батьківської взаємодії та поведінки школярів в її умовах**

**3.1**.  **Основні напрямки корекції поведінки молодших школярів у дитячо-батьківській взаємодії**

Тема агресивної поведінки дітей на сьогодні є вельми актуальною. Для молодшого школяра з агресивною поведінкою характерні різкі негативні реакції на незначні зауваження й прояв агресивного напору за відсутності помітних причин і врахування ситуації. Розповідаючи про таку дитину, вчителі використовують своєрідний перелік порушень дисципліни: «під час уроку може «вибухнути» криком», «у гніві може скинути всі речі з парти», «ініціатор сварок і бійок, але в конфлікті, як правило, звинувачує інших», «не може залишатися спокійним тривалий час», «некерований» тощо.

Стандартні реакції дорослих у відповідь посилюють особливості агресивних проявів дітей і зовсім не сприяють подоланню проблеми. Ефективність корекційної роботи ґрунтується на розумінні, що подібні поведінкові особливості пов 'язані з тим, що у внутрішньому світі дитини накопичується надто багато руйнівних емоцій унаслідок невдоволення базисної, фундаментальної потреби людини бути потрібною для іншої людини. Результату можна досягти за умов комплексного підходу до аналізу й корекції життєвої ситуації дитини. Це завжди важко для шкільного психолога, хоча б тому, що для продуктивної співучасті учителя й батьків нерідко доводиться мотивувати їх спеціально. Але якщо це вдається, тоді реально досягти успіху. Адже кожна дитина гостро переживає конфлікт, і щире доброзичливе ставлення дорослих до її емоційного світу спроможне викликати доволі швидкі зміни в картині поведінки.

Різні автори в своїх дослідженнях по-різному визначають агресію і агресивність: як природжену реакцію людини для «захисту займаної території» (Лоренд, Ардрі); як прагнення до панування (Моррісон) реакцію особистості на ворожу людині оточуючу дійсність (Хорні Фромм).

Під агресивністю можна розуміти властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в області суб'єктно-суб'єктних відносин. Ймовірно, деструктивний компонент людської активності є необхідним в творчій діяльності, оскільки потреби індивідуального розвитку з неминучістю формують в людях здібність до усунення і руйнування перешкод, подоланню того що протидіє цьому процесу.

Агресивність має якісну і кількісну характеристики. Як і всяка властивість, вона має різний ступінь вираженості: від майже повної відсутності до її граничного розвитку. Кожна особистість повинна мати певний степінь агресивності. Відсутність її приводить до пасивності, відомості, конформности і т.д.

Надмірний розвиток її починає визначати весь вигляд особистості, яка може стати конфліктною, нездібної на свідому кооперацію і т.д. Сама по собі агресивність не робить суб'єкта свідомо небезпечним, так як, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю і агресією не є жорсткою, а з іншою, сам факт агресії може не приймати свідомо небезпечні і несхвалювані форми. В житейській свідомості агресивність є синонімом «зловмисної активності». Проте саме по собі деструктивна поведінка «зловмисністю» не володіє, такий його роблять мотив діяльності, ті цінності, ради досягнення і володіння якими активність розвертається. Зовнішні практичні дії можуть бути схожі, але їх мотиваційні компоненти прямо протилежні.

Виходячи з цього, можна розділити агресивні прояви на два основних типи: перший – мотиваційна агресія як самоцінність, другий – інструментальна як засіб (маючи на увазі при цьому, що і та, і інша можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і зовні нього, і зв'язані з емоційними переживаннями: гнів ворожість). Практичних психологів більшою мірою повинна цікавити мотиваційна агресія як прямий прояв реалізації властивих особистісних деструктивних тенденцій. Визначивши рівень таких деструктивних тенденцій, можна з більшою мірою вірогідності прогнозувати можливість прояву відкритої мотиваційної агресії. Однією з подібних діагностичних процедур є опитувальник Басса-Дарки. А.Басс, ряд положень своїх попередників, що сприйняв, розділив поняття агресія і ворожість і визначив останню як: «...реакцію розвиваючу негативні відчуття і негативні оцінки людей і подій». Створюючи свого опитувальника, що диференціює прояви агресії і ворожості, А.Басс і А.Дарки виділили наступні види реакцій:

1. Фізична агресія - використовування фізичний сили проти іншого обличчя.

2. Непряма - агресія, обхідним шляхом направлена на інше обличчя або ні на кого не направлена.

3. Роздратування - готовність до прояву негативних відчуттів при щонайменшому збудженні (запальність, грубість).

4. Негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивної опори до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.

5. Образа - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.

6. Підозрілість - в діапазоні від недовір'я і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і шкодять

7. Вербальна агресія - вираз негативних відчуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття загрози).

8. Відчуття вини - виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що поступає зло, а також що відчуваються їм розкаяння совісті.

Також серед відомих тренінгових програм з цієї тематики цілісністю системного підходу в корекційній роботі вирізняється досвід Т. П. Смирнової. Структура системи, що розроблена цією авторкою, з позначеними ключовими блоками корекційної роботи й комплексом відповідних методик і технік наводиться нижче.

Гіперактивна дитина. До цієї групи відносять дітей з порушенням нервової системи, яке полягає в неповноцінності процесів гальмування й різкому перевантаженні процесу збудження. Такий дисбаланс нервових процесів є причиною підвищеної неструктурованої активності й перешкоджає концентрації, довільності уваги дитини.

Перше, що привертає до себе увагу в молодшому школярі з гіпердинамічним синдромом, - це надмірна рухливість, непосидючість, імпульсивність реакцій.

На уроці він постійно крутиться, крутить щось у руках, не може всидіти на місці, постійно відволікає сусіда. У роботі класу або ніякої участі не бере, або ж занадто активний: стрибає по парті з піднятою догори рукою, вигукуючи: «Я! Я! Мене запитайте!»

Головна особливість виконання навчальних завдань полягає в низькій цілеспрямованості дій, постійному відволіканні. При цьому темп роботи дуже прискорений.

Дефіцит уважності не дозволяє гіперактивній дитині повною мірою реалізувати власні мисленнєві особливості. Це відбивається на рівні засвоєння програмних знань та виявляється у своєрідності помилок, що їх припускається дитина. Письмові роботи містять багать пропусків, замін та переставлень літер, слів, цифр, помилок на математичні обчислення. Доволі поширеними є помилки, пов'язані з тим, що дитина не зуміла зосередити потрібною мірою свою увагу на умові завдання. Найважче гіперактивним дітям виконувати завдання, які вимагають довготривалої напруженої діяльності й передбачають виконання ряду розумових та практичних дій.

На перерві гіперактивна дитина - ініціатор безглуздої біганини, штовхає, смикає дітей, часто є винуватцем конфліктів. Практично всі витівки дитини спонтанні, незлобливі. Тим часом у запалі бійки, коли відмовляють і без того слабкі механізми гальмування, дитина може бути несвідомо жорстокою, і її важко зупинити. Від гамірної гри гіперактивна дитина швидко збуджується, а потім повільно заспокоюється.

Відзначені особливості поведінки та навчальні помилки є прямим відображенням рухового розгальмування та дефіциту уваги. Водночас гіперактивність та нездатність потрібною мірою концентрувати увагу системно впливають на розвиток психіки дитини, розвиток спостережливості, мислення, мовлення, емпатії.

Мислення у гіперактивних молодших школярів вирізняється невпорядкованістю, в основному конкретне. Часто виникають труднощі з такими абстрактнимипоняттями, як час і простір. Характерними є знижений запас слів, бідне мовлення, неточність у визначенні понять та видовій диференціації. Маючи в цілому достатні інтелектуальні можливості для засвоєння навчальної програми, діти навчаються нерівно й не досить успішно. Неуспішність у навчально-пізнавальній діяльності породжує негативні тенденції у формуванні мотивації навчання. Нездатність гіперактивної дитини до складної аналітичної роботи, яка вимагає великого напруження та концентрації уваги при пізнанні, оцінюванні почуттів та станів іншої людини, ускладнює формування дружніх стосунків з однолітками. Незважаючи на товариськість, гіперактивній дитині зазвичай не вдається побудувати довготривалі та більш-менш глибокі стосунки з однокласниками. Неодноразово відчувши задерикуватість та неприязне ставлення гіперактивної дитини, однокласники цураються її. У дитячому колективі їй залишаються найменш значні ролі.

Не маючи великих успіхів у навчанні, зазнаючи дискомфорту в стосунках із учителем та однолітками, зазвичай отримуючи нескінченні зауваження, такі діти вважають себе нікчемними, непоправними й поступово звикають до цієї думки. У багатьох із них проявляються ознаки невротизації, підвищеної втомлюваності, невротичні навички в поєднанні з інфантильною поведінкою. Очевидно, що в цілому створюються умови для трансформації у психопатичну особистість.

Адекватний корекційно-розвивальний підхід можливий за умови, що дорослі глибоко розуміють особливості розвитку гіперактивної дитини, приймають її такою, яка вона є, беруть на себе відповідальність за її розвиток і послідовно здійснюють необхідні виховні заходи.

Індивідуальний підхід до гіперактивної дитини ґрунтується на розумінні того, що

1) особливості гіперактивної дитини мають невротичну основу;

2) прояви гіперактивних станів залежать від стану соматичного здоров'я, розумових та фізичних навантажень;

3) у міру росту (розвитку) дитини відбуваються компенсаторні та поновлювальні процеси в нервовій системі. Вони відбуваються повільно й значно залежать від умов виховання та навчання, того, наскільки правильно організовано корекційно-розвивальну роботу з дитиною;

4) пік прояву гіпєрактивного синдрому припадає на час навчання у початковій школі.

Шкільне навчання гіперактивної дитини показане не раніше ніж із 7 років. У 6-річному віці дитина психофізіологічне не готова до навчальної ситуації, коли діти повинні сидіти за партами, відповідати, коли викликають, суворо дотримуватися умов завдань; усе це потребує значного старання та концентрації уваги. Навіть за високого рівня інтелектуального розвитку такий режим гіперактивній дитині, як правило, не під силу.

Питання про те, як має бути організований шостий, а можливо, й сьомий дошкільний рік дитини, повинне розглядатися фахівцями в індивідуальному порядку. У будь-якому разі важливо, щоб у корекційно-розвивальне піклування про дитину в цей період було включене заняття з підготовки до школи. При цьому в центр уваги повинні бути поставлені:

• накопичення дитиною позитивного досвіду співробітництва з дорослим, який її навчає, та взаємодії з однолітками, що надалі, вже у шкільному навчанні, відбуватиметься на більш складному та вимогливому рівні;

• формування та закріплення позитивної самооцінки, впевненості дитини у власних можливостях;

• формування позитивного ставлення до шкільного навчання.

Для того щоб у такий спосіб збагатити обмежений адаптаційний запас гіперактивної дитини, вона має навчатися в дитячому колективі, а на заняттях, поряд з короткими завданнями навчального типу, мають широко використовуватися ігрові форми. Діти повинні мати право вибору участі в організованих заняттях, право на свободу пересування у класі (обов'язково дотримуючись правила «не заважай працювати та гратися товаришам»).

Підготувати гіперактивну дитину із збереженим інтелектом до навчання в загальноосвітній школі можна практично завжди. Але це не заперечує врахування своєрідності її розвитку в майбутньому.

Основи організації життя дітей будуються з урахуванням того, що послаблені регуляторні механізми можуть працювати тільки за умов максимальної впорядкованості. Відповідно для гіперактивної дитини потрібен стійкий та організований мікросвіт. Зі вступом до школи цей мікросвіт має добудовуватися обґрунтованою стійкістю просторового розміщення предметів, що оточують дитину, та її місця у фізичному середовищі школи. Зокрема, не слід вдаватися до прийнятої періодичної зміни місця дитини за партою. Розміщення парти у середньому ряду дозволить дотриматися правила гігієни зору й одночасно уникнути відволікань на те, що відбувається за вікном. Навчальне приладдя має бути правильно підібране, відповідним чином оформлене. У портфелі та на робочому місці повинен бути порядок. Дотримання режиму дня також має корекційний вплив.

Основу виховання довільної уваги у гіперактивної дитини мають становити регулярні вправи та звикання. Навчальні завдання повинні бути конкретними та короткотривалими із залученням прийомів, які дозволяють дитині маніпулювати предметами або їх замісниками (малюнками, схемами). Завдання, які містять цілий ряд дій (прочитати оповідання, вибрати з кількох малюнків той, що відображає зміст оповідання, скласти план та переказати оповідання), повинні бути спочатку побудовані із чітким виділенням дій, а потім повторюватися при виконанні послідовно кожної або кількох дій. З перших шкільних днів слід учити дитину розрізняти в поясненні завдання (інструкції) результат, який потрібно одержати, і те, в який спосіб це можна зробити. Важливе корекційне значення мають прийоми, за допомогою яких дитина навчається уміння контролювати свою навчальну роботу. Поширення у навчальній практиці спроб привернути та утримати увагу гіперактивної дитини шляхом яскравого, емоційно насиченого викладення матеріалу, із залученням екзотичних моментів корисне лише в певних межах. Інакше увага дітей «розпилюється» сприйняттям численних деталей, які не мають прямого відношення до суті завдання.

У розвитку психічних процесів головне місце має посідати робота над мовленням та мисленням дітей, умінням міркувати. Ці процеси не мають прямого зв'язку з причиною особливостей розвитку і тому порівняно легко піддаються педагогічному впливові. Вони можуть суттєво впливати на результати навчання й бути компенсаторним чинником дефіциту уваги дитини.

Педагогічна тактика вибудовується з урахуванням того, що будь-який тиск на дитину (прийоми так званої репресивної педагогіки: «Скільки можна відволікатися!», «Зараз же дивись сюди!», «Кому кажу!» та подібні крики) підвищує збуджуваність нервової системи, погіршуючи стан дитини, та призводить до ефекту, протилежного очікуваному. Конструктивними є дії, що підтримують вольове зусилля дитини, концентрацію її уваги. При оцінюванні роботи слід зосередити увагу на тій її частині, де дитина досягла успіху. Торкаючись питання про невиконане завдання, корисно обговорити обставини, за яких дитина могла б досягти успіху.

У навчанні гіперактивних дітей основну роль відіграють домашні завдання. Тут створюються умови для потрібної індивідуалізації перебігу навчальної діяльності та найбільш доцільної допомоги від дорослого. Починати роботу краще з того предмета, який є найбільш привабливим для дитини. Тут вона відчуває найбільшу впевненість, а досягнутий успіх підтримує робочий настрій. Оптимальний режим виконання домашнього завдання: 5-10 хвилин роботи - 5 хвилин перерви. За годину потрібен більш тривалий відпочинок (близько 30 хвилин). Шкідливо для здоров'я та безглуздо для навчання не випускати дитину з-за столу, аж поки вона не вивчить усі уроки. Якщо дитина відволікається «позапланове», слід витримати недовгу паузу та допомогти повернутися до роботи. Для цього зазвичай використовують репліки, які стосуються змісту діяльності: «Ти виконав першу дію й одержав результат ... тепер переходимо до другої дії. Може, ще раз перечитати умови завдання?», «Робота просувається непогано. Залишилося виконати вправу. Який номер? Подивися, що з цього приводу записано у щоденнику» тощо. Вдома потрібно не тільки виконати домашнє завдання, а й повторити матеріал, вивчений у класі. Корисно також розповісти дитині заздалегідь основні моменти нового матеріалу.

Просування в самоорганізації гіперактивних дітей можливе за умови, що вимоги, які до неї висувають дорослі, чіткі, послідовні й узгоджені. А реакції на правильну або неправильну поведінку - добре передбачувані.

Суттєвий зсув у виробленні уважності досягається за умови, що дитина активно залучається до цього процесу, займається самовихованням даної навички. Велика роль тут належить роз'ясненню прийомів «входження» в роботу. Гіперактивній дитині слід прислухатися до себе, виокремлюючи зовнішній контроль за власними діями та поведінкою у цілому («Що говорить Володя?», «Чи згодна голова з тим, що роблять руки?» тощо). Це, зрозуміло, дуже складне завдання. Проте на практиці у складних ситуаціях цей виховний прийом спрацьовує. Це підтверджується прикладами, коли гіперактивну дитину, яка втратила самоконтроль у бійці, вдається зупинити, узявши за плечі, із звичним для неї зверненням, наприклад: «Послухай, твоя голова не згодна з тим, що роблять твої руки!»

Важливо, щоб крім навчання у гіперактивної дитини була справа, де б вона була успішною, де б її прийняло оточення і вона відчувала себе комфортно. Найбільш прийнятним є застосування ігор-розминок, для заспокоєння гіперактивних дітей, а також заняття у спортивних секціях, хореографічних колективах, або інших гуртках чи окремих заходах, які пов'язані з активними рухами. Стійке захоплення та комфортне самопочуття у групі однолітків можуть стати головним компенсаторним ресурсом у формуванні позитивної самооцінки гіперактивної дитини та її особистості в цілому.

Попри всі можливі труднощі адаптації гіперактивних дітей до школи для них неприйнятний варіант домашнього навчання. Повноцінний когнітивний та соціальний розвиток таких дітей можливий тільки у колективній формі навчання, участі в іграх, спілкуванні з однолітками. Саме тут містяться умови подолання інфантилізму дітей, оскільки саме тут дитина дістає можливість фізично та психічно розрядитися. Водночас тривале перебування серед дітей, шумні ігри, неминучі суперечки призводять до перезбудження дитини й дезорганізують її розумову діяльність. Дитині потрібен відпочинок від групового спілкування, тому група подовженого дня для неї небажана. За сильних функціональних порушень діяльності мозку краще перевести дитину на неповний навчальний тиждень із додатковим «ковзним» вихідним днем.

Якщо в ході занять у першому класі виявилося, що дитина за своїм психомоторним статусом ще не готова до навчання (і це підтверджує фахівець), а ситуація у школі зайшла в глухий кут, слід відкласти навчання, а активність дитини спрямувати на гуртки (секції, студії), де діти займаються спортом, танцями, театральними та інтелектуальними іграми тощо. Негативний шкільний досвід (якщо ситуація не сягнула крайнощів) зазвичай згладжується в пам'яті дитини й не затьмарює її повторного вступу до першого класу.

Навчання гіперактивної дитини - найскладніший варіант психолого-педагогічної корекції. Воно вимагає від батьків, учителя та психолога не тільки уміння, а й неабиякої витримки. Але результат цілком може бути досягнутий.

Отримані дані свідчать про необхідність проведення корекційної роботи з учнями початкових класів спрямованої на модифікацію системоутворюючих складових агресивної поведінки, а саме – потенційно агресивного світовідчуття і потенційно агресивної інтерпретації (світорозуміння).

Сором'язливість – одна з найпоширеніших проблем розвитку молодших школярів. Ця особливість є серйозною перешкодою адаптації дитини до школи, знижує рівень комфортності її розумової діяльності в навчальному спілкуванні, обмежує можливості для збагачення комунікативного досвіду.

Сором'язливість легко виявляється в ситуації спілкування дитини з однолітками, педагогами та малознайомими людьми. Сором'язлива дитина не тільки не виявляє ініціативи в спілкуванні, але й намагається не привертати до себе уваги взагалі. Якщо ухилитися не вдалося - «щулиться», ніяково посміхається, і, як правило, повертається до співрозмовника боком.

Оцінюючи результати спостережень, важливо коректно виокремити подібні зовнішні прояви замкнутих дітей. У замкнутої дитини вони відображують обмежену потребу в контактах з оточенням. Відповідно така дитина прагне відмежувати внутрішній простір своєї особистості від зовнішнього втручання. На відміну від сором'язливих дітей, на їхніх обличчях замість зніяковілої посмішки можна побачити маску напруження.

Надійні й більш конкретні діагностичні дані можна отримати за допомогою рисункових тестів.

В основі сором'язливості - своєрідність ставлення дитини до себе й до решти людей, насамперед до дорослих, недовіра до їхньої доброзичливості.

До основних індивідуально-психологічних характеристик належать:

- дисгармонія загальної самооцінки: за високої самооцінки дитина має сумніви в позитивному ставленні до себе оточення, особливо малознайомих;

- уміння правильно оцінювати власні дії співіснує із острахом публічно визнати не тільки власні невдачі, але й успіхи;

- при доброзичливому ставленні до інших людей та бажанні спілкуватися з ними дитина намагається відмежуватися від контактів у тих ситуаціях, які сприймаються нею як особливо напружені;

- високий ступінь рефлексивності, фіксованість у будь-яких типах взаємин на власній особистості. Гостра чутливість до негативної оцінки;

- невміння ініціювати спілкування;

- недостатній рівень саморегуляції мовлення в діалозі та публічному виступі.

Психологічна допомога включає навчання дитини управління власними емоціями, «підтягування» оцінки, яку очікує дитина з боку інших, до самооцінки, розвиток здатності більше довіряти власному самосприйняттю при самооцінці, навчання комунікативних навичок та збагачення досвіду спілкування. У роботі за кожним напрямком використовуються відповідні методи та прийоми.

Навчання дитини управління власними емоціями

1. Релаксаційні техніки: візуальні образи, м'язова релаксація, вільні рухи під музику.

2. Програвання діалогів, у яких сором'язлива дитина спілкується *з*казковим героєм, з мамою, молодшим братом (сестрою), старшим братом (сестрою), знайомим однолітком, однокласником, знайомим дорослим, вчителем, а потім - за вибором з будь-якою іншою людиною або казковим персонажем. Діалог проводять, спираючись на певний текст або ж на основі імпровізації. На будь-якому етапі роботи кожний співрозмовник може використовувати маску.

3. Відпрацювання терапевтичних формул на кшталт «Я впевнений, що ця людина (учитель, однокласник) помічає мої успіхи (радіє моїм успіхам)»; «Посміхнуся й у вчителя (сусіда, однокласника) підніметься настрій. З радісною людиною легко спілкуватися».

4. Настанова-застереження від недоречної самокритики: коли щось робиш, головне зібрати волю в кулак. Переживання можуть завадити справі.

«Підтягування» оцінки, яку очікує дитина від інших, до самооцінки

1. Ігрові вправи, де дитина може дізнатися, як оцінюються її дії стороннім спостерігачем, почути негативні та позитивні відгуки.

2. Завдання на аналізування потрійної оцінки (самооцінки, оцінки вчителя, оцінки однокласника) ігрового або навчального завдання, виконаного дитиною. Розглядаються варіанти збігів та відмінностей в оцінках. Корекційна ідея включає два моменти. Необхідно переконати сором'язливу дитину, що певна різниця в оцінках - звичайне явище. Важливо показати, що дії дитини оцінюються однією й тією самою людиною по-різному, а це свідчить про відсутність негативної тенденції оцінювання, чого, можливо, дитина боїться. 3. Прийоми позитивного зворотного зв'язку: позитивні оцінки за виконання учнем навчальних завдань, у які включений елемент загальної оцінки («Як я й очікувала, ...», «... тому я думаю, що тобі під силу більш складне завдання»). Органічне включення у контекст навчального спілкування із сором'язливим учнем зауважень, що виявляють оптимістичні очікування, віра в його успіх.

Розвиток здатності більше довіряти власному самосприйняттю при самооцінці

1. Аналіз реальних ситуацій та настанови, в яких закладена ідея, що при зовнішній оцінці можуть бути не враховані якісь важливі, але не відомі іншій людині умови. Тому зовнішня оцінка не завжди адекватна. (Приклади: ситуація, коли вчитель не знає, скільки насправді зусиль доклав учень на виконання домашнього завдання; відповідь учня на уроці була перервана через брак часу й основні знання учень не продемонстрував). При власній оцінці такі обставини враховуються значно більше.

2. Використання елементів казкотерапії, художніх творів із яскраво вимальованими обставинами та явним вирішенням проблем оцінювання.

Навчання комунікативних навичок та збагачення досвіду спілкування

1. Рольові ігри, що включають ситуацію, яка провокує дитину на спілкування. Гра містить підказки потрібних комунікативних прийомів. (Наприклад, гра «Зіпсований телефон». Завдання: передати ланцюжком інформацію, трохи змінивши її. Відомі номер телефону й коло учасників гри. Пропонується приблизна схема розмови: привітатися - назвати себе - з'ясувати ім'я співрозмовника - сказати про наміри - транслювати інформацію - уточнити, чи зрозумів співбесідник. Фінал гри - зустріч, під час якої учасники порівнюють вихідну та кінцеву інформацію, простежують етапи внесення змін до неї).

2. Аналіз та програвання конфліктних ситуацій. (Можливі теми: «Не беруть до гри», «Посварилися - помирилися».)

3. Використання дитячих розповідей, де від першої особи описуються різні переваги, важливі для того, аби сподобатися одноліткам, які сприяють зміцненню впевненості, що кожен має реальну можливість бути ними прийнятим.

Головна ідея, яку психолог має донести до батьків сором'язливої дитини та педагогів, полягає в необхідності створити ситуацію, яка підтримує у дитині почуття захищеності, належності сім'ї, школі, класу, відчуття опори.

Фон спілкування з дитиною повинен бути спокійним і доброзичливим. Від дорослих вимагається терплячість й тактовність.

Необхідно звести до мінімуму критику та негативні оцінки поведінки дитини, а щодо її особистості подібні оцінки взагалі неприпустимі. Аналізуючи проблеми, які виникли у дитини, можна використовувати алгоритм: вислухати дитину або спробувати визначити проблему, якщо дитина не розказує про неї прямо - відокремити зміст проблеми від ставлення дитини до неї - знайти позитив у поведінці дитини або в її позиції щодо цієї проблеми - сказати про своє розуміння проблеми, у будь-якому разі слід починати зі слів «Все одно ти молодець, тому що ...» Необхідно розвивати у дитини ініціативність та самостійність.

У побуті слід постійно стимулювати (але не примушувати) дитину до різнобічного спілкування. На перших порах дієвою підтримкою є присутність та участь знайомого дорослого.

У класі слід дотримуватися поступовості переходу від відповіді дитини «з місця» до відповіді біля дошки, не варто наполягати на голосній відповіді. При оцінюванні перед класом говорити не про те, де відповідь має недоліки, а підкреслювати досягнення.

Деякі діти вдаються до обману рідко, інші роблять це частіше. Дорослі сприймають це зазвичай доволі поблажливо. Між іншим, це явище має пряме відношення до інтенсивного формування у молодшому шкільному віці моральних цінностей. Тому брехливість дітей потребує певних корекційних заходів.

Основні мотиви і причини брехливості у молодшому шкільному віці:

- невпевненість у собі, потреба привернути до себе увагу, прагнення підвищити власну вагомість серед однолітків;

- неправда як засіб уникнути неприємностей. У цих випадках рушійною силою, яка штовхає дитину на обман, є страх. Страх втратити любов батьків, їхню прихильність, страх бути покараним, страх виявити власну невідповідність вимогам учителя (не готовий до уроку, спізнився, не повідомив батькам інформацію, що була до них спрямована й могла стати причиною неприємних для учня наслідків тощо);

- приклад авторитетних для дитини дорослих (частіше й насамперед батьків). Якщо дитина часто стає свідком неправди дорослих, вона починає сприймати її як норму;

- наслідування однолітків. «Заразними» виявляються ситуації, коли відомий дитині обман допомагає однолітку досягнути бажаного.

Корекційна робота з дітьми, яких неодноразово «ловили» на неправді, починається з виявлення її мотивів та причин.

Джерела інформації - бесіди з батьками та вчителями. Використовуються діагностичні дані  класу та результати бесіди з дитиною, що має спеціальну спрямованість, при цьому використовуються проективні методики.

Аналізуючи ситуацію, важливо звернути увагу на такі обставини:

- як часто дитина вдається до обману;

- у яких ситуаціях це відбувається найчастіше;

- у чому саме зазвичай полягає обман;

- реальні можливості та здібності дитини;

- особливості взаємин у сім'ї, особливості особистостей батьків;

- оцінка дитини щодо взаємин з учителем та міра справедливості вимог до неї;

- чи задоволена дитина взаєминами із однокласниками; - наскільки часто у цьому класі учні вдаються до обману;

- особливості педагогічного стилю керівництва життям класу.

Основою корекційно-виховного впливу є спрямованість на формування у дитини позитивних цінностей. Досягненню цієї мети сприяють такі умови:

а) роботу слід починати з індивідуальної бесіди, під час якої психолог доводить до свідомості дитини справедливість понять: «Неправда породжує неправду», «Таємне врешті-решт стає явним», «Обманювати соромно», «Брехунів не люблять» тощо;

б) дитина не має відчувати постійної недовіри до того, що вона говорить. Не кожен сумнів у правдивій заяві слід виявляти, а обговорювати його припустимо тільки під час індивідуальної бесіди. Виховний сенс такої бесіди полягає в тому, щоб допомогти дитині побачити можливий вихід із неприємної ситуації «моральним» способом;

в) важливо включати у спілкування з дитиною похвалу, в першу чергу її вольових проявів. Не слід віддаляти той момент, коли дитина у середовищі однолітків почує від авторитетного дорослого, що всі бачать позитивні зміни в її поведінці.

За спільних зусиль школи і батьків психолог «веде головну партію» у формуванні єдиних вимог до корекційних впливів, допомагає вчителеві та батькам вирішувати проблеми. Взаємодія з дитиною відбувається через індивідуальні консультації та участь дитини у групових (або фронтальних) психологічних заняттях.

Випадки, коли діти беруть чужу річ, «не спитавши дозволу», в початкових класах непоодинокі. Як правило, це безвідповідальні вчинки, пов'язані з низьким рівнем культури ставлення до цінностей іншої людини, імпульсивністю та нерозвиненістю прогностичної функції у молодших школярів («Адже я сказав тобі, що візьму. Ти, мабуть, не чув», «Та не брав я, я просто хотів показати хлопцям» і т. п.).

Проте доволі часто рішення взяти чужу річ є *свідомим.*Серед мотивів, що штовхають молодших школярів на крадіжку, найбільш поширеними є:

1) бажання заволодіти річчю;

2) бажання привернути до себе увагу однолітків як до власника якогось предмета або речі;

3) бажання помститися комусь.

У першому випадку рішення взяти чужу річ живиться почуттям «Мені нема на кого розраховувати, окрім себе самого, ніхто не подарує мені таке». Іноді воно набуває відтінку прагнення встановити справедливість: «візьму, - він не збідніє».

Другий мотив крадіжок серед молодших школярів відображає прагнення підвищити власну значущість в очах однолітків. Красива дорога річ (мобільний телефон, плеєр тощо) або звичайна річ, приваблива тим, що пов'язана у свідомості дитини із престижними якостями її володаря, спонукують до установки: «Слід тільки отримати цю річ будь-якою ціною, і тоді я стану таким самим, як і він». Бажання помститися комусь має прояв зазвичай у тому, щоб нашкодити (тобто вкрасти у того, хто образив, або завдати шкоди престижу володаря речі).

Практика підтверджує, що стимулятором крадіжок часто є низький матеріальний статок сім'ї. Але нерідко крадуть і діти з сімей із високим статком. (При цьому мотиви їхніх крадіжок не обмежуються тільки прагненням комусь помститися.) У цьому немає парадоксу. Суть питання в тому, що злодійство має в своїй основі порушення особистості та деформовані міжособистісні взаємини, насамперед сімейні. Причина прихована у якості виховання, а це, як відомо, далеко не завжди пов'язане із матеріальним статком.

Типові помилки сімейного виховання, які «працюють» на формування у дитини установок на крадіжку

- відсутність послідовності у вихованні, коли в одній ситуації дитину можуть покарати, а в іншій - «заплющити очі» на такий самий вчинок, і з погрози не випливає покарання;

- неузгодженість вимог дорослих;

- «подвійна мораль», коли слова дорослих не відповідають їхнім діям;

- вседозволеність, яка може бути наслідком бездоглядності, підміни спілкування матеріальним забезпеченням, виховання в стилі «кумир сім'ї»;

- тотальний контроль за поведінкою та діями дитини.

Незважаючи на те, що начебто ці батьківські помилки полярні, вони усі позбавляють дитину можливості формуватися повноцінною особистістю, яка дотримується в своїх діях норм моралі.

Корекційно-виховна робота повинна будуватися з урахуванням соціальної зумовленості злодійства.

Одним із перших кроків психолога на шляху надання допомоги дитині, яку «піймали» на злодійстві, має стати виявлення причин та мотивів вчинку.

Зазвичай виникає потреба працювати не тільки з дитиною, а й з її батьками та вчителями. Дорослим слід розкрити основну причину злодійства дитини, пояснити її особливості й надати рекомендації щодо зміни ситуації.

Психолог повинен бути готовий до зазвичай неадекватної першої реакції батьків. Можливі відкидання факту крадіжки і звинувачення в несправедливості до дитини або заява про бажання вдатися щодо неї до кардинальних заходів (побити, відправити до виправного закладу). Доводиться докладати спеціальних зусиль для того, щоб перевести бесіду в ділове русло.

У роботі з учителем та батьками психолог вирішує такі завдання:

по-перше, він повинен прагнути налаштувати їх на зміну стилю спілкування з дитиною, порадити необхідну літературу;

по-друге, слід їх навчити адекватному реагуванню на факт крадіжки.

Щодо цього можуть бути корисними такі поради.

Починаючи розмову, треба чітко й переконливо висловити негативну оцінку щодо дій дитини із конкретною забороною на злодійство. Необхідно втягнути дитину в обговорення ситуації, - привернути увагу до переживань лю-дини, яка втратила свою річ, поставити себе на її місце, обговорити можливі варіанти вчинку, розглянути можливі інші шляхи задоволення власного бажання володіти цією річчю або ж виявити свій гнів. Важливий момент - постаратися переконати дитину, що бажанню слід уміти протиставити вольове зусилля і відмовитися від можливого задоволення.

У корекційному вихованні слід керуватися правилами:

• весь спосіб життя та ідеологія взаємин у сім'ї і школі повинні нести в собі повагу до власних обмежень та цінностей іншої людини. Шанобливе ставлення до власності, у тому числі дитячої, має проявлятися на ділі;

• злодійство як негативний вчинок має спеціально обговорюватися з дітьми. Дитина має засвоїти, що злодійство у будь-якому прояві (з будь-якою метою) засуджується навколишніми, у тому числі й однолітками. Формула «красти не можна, злодійство - це погано» повинна бути добре зрозуміла й прийнята дитиною;

• установку «взяти чуже можна тільки з дозволу господаря» слід закріпити через систему вправ. У проблемних ситуаціях повинні бути сформовані точні орієнтири у дітей, коли взяти щось потребує дозволу іншої людини, навіть коли він не обов'язковий і не потрібний. Спеціальну увагу слід приділити формуванню вміння просити дозволу та введення його у пове-дінковий «репертуар» дитини;

• порушення принципу поваги до власності потребує активної, тактовної організованої дії. «Взяте без дозволу» має бути повернутим, а той, хто взяв, має «отримати урок». При цьому не слід влаштовувати публічне обговорення. Бесіда за фактом крадіжки має відбуватися сам на сам або ж у присутності лише близьких дорослих. Повернути річ можна, дозволивши дитині «зберегти гідність»;

• дуже важливо, щоб ставлення до вчинку не переносилося на особистість дитини й містило впевненість у випадковості вчинку. Інакше ми позбавляємо дитину права на помилку, а це проти природи, адже розвиток без помилок неможливий.

У системі корекційно-виховної роботи з дітьми, яких «піймали» на злодійстві, психолог є особою, яка координує взаємодію школи та батьків. Саме він визначає мотиви й причини вчинку дитини, обирає способи виховних впливів, вирішує проблеми, що виникають в учня. Робота з дитиною проводиться через систему індивідуальних зустрічей та (або) шляхом її включення в групові психологічні заняття.

Якщо й після проведеної роботи дитина продовжує безпричинно й постійно красти, то слід звернутися до психоневролога.

Практично у кожному класі є знедолені діти. Декого з них однокласники просто ігнорують, пасивно не люблять, інших - не люблять активно, і тоді вони стають об'єктами глузувань та цькування.

М. М. Кравцова виокремлює чотири типи невизнання:

• цькування (не дають проходу, обзивають, б'ють, маючи якусь мету: помсту, розвагу тощо);

• активне неприйняття (виникає як реакція на ініціативу, що походить від жертви; дитині дають зрозуміти, що вона ніхто, що її думка нічого не варта, роблять її «цапом-відбувайлом»);

• пасивне неприйняття (виникає тільки в певних ситуаціях - коли необхідно вибрати когось у команду, взяти в гру, сісти за парту, діти відмовляються: «З ним не буду!»);

• ігнорування (просто не звертають уваги, не звертаються, нічого не мають проти, але й не цікавляться).

В усіх випадках невизнання проблеми приховані як у колективі, так і в особливостях особистості та поведінки самої жертви.

Найчастіше діти, яких не визнають, мають явні проблеми. Наприклад, незвичайна зовнішність, енурез, неохайний одяг. Що стосується психологічних особливостей жертви, то за доволі широкого їх розмаїття можна виокремити такі: діти мають занадто високу або занадто низьку самооцінку, як правило, не довіряють ні однокласникам, ні вчителям, очікують від них підступу, підкреслюють своє неприйняття школи, не беруть на себе, хоча б якоюсь мірою, відповідальність за те, що відбувається, нерідко висловлюють агресивність, спрямовану на навколишніх. Вони не вміють адекватно реагувати на неприємності у взаєминах і не намагаються знайти вихід із ситуації, що їх пригнічує.

Типи дітей, яких не визнають і які найчастіше піддаються нападкам

• «улюбленець» - дитина, яку виділяє учитель;

• «причепа» - дитина, яка гостро відчуває незахищеність, буквально «висне» на людях;

• «блазень» і «цап-відбувайло» - дитина, що зневірилася привернути до себе увагу, обирає тактику «блазня», даючи тим самим привід для постійних звинувачень;

• діти, на яких не звертають увагу, - одинаки, озлоблені, поводять себе так, начебто мстять оточенню за власні невдачі, непопулярні - не можуть звернути на себе увагу через сором'язливість;

• «ябеди» та деякі інші.

Змінити ситуацію в класі та навчити дітей нормальних форм взаємодії можна тільки спільними зусиллями учителів та батьків за допомогою психолога.

Роль учителів. Ніколи не протиставляти дитину колективові; припиняти будь-які зневажливі зауваження на адресу однокласників; непопулярній дитині варто допомогти показати себе у вигідному світлі; слід уникати обговорення та оцінювання особистісних якостей дитини перед класом, але корисно обговорювати негативні прояви абстрактної дитини на прикладах з життя та літератури; намагатися уникати ситуацій, коли частина дітей може виявитися незатребуваними або невизнаними класом.

Поради батькам дитини, яку не визнають. Коли дитина вступає до школи або переходить у новий клас, слід попередити учителя про проблеми дитини (заїкання, тики, підвищену сором'язливість тощо); слід забезпечити дитині все те, що дозволить їй відповідати загальним шкільним вимогам; показати конкретні прийоми, що дозволяють дитині змінити тактику поведінки при проявах до неї агресії; слід сприяти спілкуванню з однокласниками поза школою, участі в класних заходах. Конфліктна ситуація вимагає виважених дій. Дитині слід надати можливість пережити всі стадії конфлікту - це буде працювати на вміння самостійно вирішувати багато проблем у взаєминах. Не менш важливо не пропустити ситуацію, де дитина справді потребує підтримки. Слід серйозно обговорити конфлікт з учителем та батьками призвідників цькування, аж до участі директора школи. Якщо цькування дитини однолітками стає систематичним, потрібні рішучі заходи. Іноді, щоб допомогти дитині пережити психічну травму, її варто перевести в інший клас. Але головне - допомогти подолати причини, через які сталося неприйняття дитини однокласниками, навчити дитину взаємодіяти з однолітками та формувати довіру до них.

Допомога психолога. Якщо психолог працює в системі, що описується у цій роботі, неприйняття дитини може бути попереджене у багатьох випадках. Якщо ж факт уже має місце, - необхідна негайна реакція. Психолог повинен допомогти учителям організувати роботу з дітьми та батьками в потрібному напрямку. Важливо, щоб неприйняття дитини розглядалося як спільна проблема усього класу, для подолання якої до роботи слід залучити дитину, яку не приймають, ініціаторів цькування або активного неприйняття однокласника, дітей, що підтримують цькування, і батьків усіх учнів, які так чи інакше залучені до конфлікту.

Починати роботу слід з ретельного аналізу ситуації. Важливим моментом при вирішенні цього завдання є діагностика особистісних особливостей дітей і насамперед: виявлення показників реальної та бажаної самооцінки, оцінки, що очікується від однолітків, учителя, батьків; ставлення до однолітків, інтереси, мрії, наявність страхів; реакція на невдачі та успіхи.

Батькам ініціаторів важливо дати зрозуміти, що поведінка їхніх дітей багато в чому свідчить про наявність у них власних внутрішніх проблем (демонстративність, агресивність, невміння співчувати навколишнім тощо). Є над чим попрацювати й батькам тих дітей, що підтримують ініціаторів. Такі діти зазвичай не самостійні, не схильні визнавати свою відповідальність за те, що відбувається, не впевнені в собі, не схильні замислюватися над наслідками своєї поведінки.

Робота з дитиною, яку не визнають, включає індивідуальні зустрічі, відпрацювання прийомів «протистояння» у міні-групах дітей з подібними проблемами та навчання взаємодії в групі однолітків. Індивідуальна зустріч цінна не тільки тим, що надає можливість психологу краще зрозуміти причини конфлікту. В ході її слід дати відчути дитині, яку не приймають у класі, що вона не сама, що у неї є опора, що ситуація може мати позитивне вирішення. Групова робота може мати варіанти, наприклад коли необхідні вміння відпрацьовуються у рамках тренінгу більш широкої спрямованості. Основний корекційний вплив несуть вправи: на спільну діяльність, на довільність, на уміння бачити переживання іншого, на самооцінювання та бачення себе з боку, на пошук виходу з конфліктних ситуацій.

**3.2. Психологічний тренінг дитячо-батьківської взаємодії для корекційної роботи з молодшими школярами**

Головне завдання тренінгу - сприяння формуванню в дітей самосвідомості, самооцінки й почуття власної гідності як основи становлення гармонійно розвиненої особистості.

Основним методом виховного процесу обрано гетеоністичний, суть якого полягає у встановленні взаємозв'язку між самопізнанням і пізнанням навколишнього.

У рамках цього підходу побудована логіка курсу: усвідомлення гуманних цінностей, пізнання себе як особистості, пізнання деяких законів життя через розуміння значущості іншого й визнання його прав на добре до себе ставлення. Курс складається з чотирьох розділів: «Достоїнства бувають різні», «Таємниця мого "Я"», «Я та інші», «Кодекс честі».

Основна форма взаємодії вчителя й учня під час занять - індивідуально-групова робота з використанням усного та писемного мовлення.

Пропонований курс подається як частина цілісної системи виховання дітей. Опис занять із більшості тем містить завдання для здійснення міжпредметних зв'язків. Вони розраховані на вчителів різних предметів, вихователів, батьків і мають реалізовуватися на уроках, у позакласні години в школі, у спільних з батьками справах.

Заняття починаються розминкою, яка має забезпечити «вихід» емоційної напруги дітей, спричиненої зосередженістю уваги протягом навчального дня, усунути або послабити психологічні бар'єри, що заважають взаємодії в групі, створити стан підвищеної сприйнятливості дітей до виховного впливу, налаштувати їх на сприймання інформації різними аналізаторами. Під час розминки діти рухаються під музику, слухають фрагменти музичних творів, співають хором. Проте найкращим є поєднання музики та співу з різноманітними рухами. Спільні позитивні емоції створюють стан упевненості, активності й психологічної врівноваженості. Використання того самого комплексу вправ на початку кількох занять викликає в дітей радість упізнавання, а позитивні враження від упізнавання сприяють активності в роботі.

Зразки комплексів, що налаштовують учнів на заняття

- Учні шикуються в шеренгу і за сигналом під звуки маршу йдуть по колу. Потім дівчатка сідають на стільці, а хлопчики виконують комплекс вправ, імітуючи ловлення сонячного зайчика. Далі хлопці сідають, а хтось із дівчаток під звуки колискової «колише зайчика», решта дівчаток беруться за руки і «роблять хвилю». Після цього вони «передають зайчика» одна одній на витягнутих руках. Музика стихає. «Зайчик» прокидається, дівчатка піднімають його вгору. Знову звучить весела музика, дівчатка й хлопчики танцюють.

-Учнів ділять на три групи. Під музику діти першої та другої груп ідуть по колу в протилежних напрямках, а третьої - стоять на місці й плещуть у долоні. Далі діти міняються місцями і повторюють вправу.

-Учнів ділять на три групи. Ведучий пропонує якийсь ритмічний малюнок. Діти кожної групи близько хвилини плещуть у долоні, намагаючись наслідувати запропонований ритм. Потім ведучий змінює ритм, учні повинні його відтворити.

-Під звуки вальсу вчитель звертається до дітей:

Уявіть прекрасний сад, у якому ростуть яблуньки. На них щоосені рясніють червоні яблука. Поряд біжить струмок. Уявіть, що в цьому садку біля струмка і ми.

Я пропоную вам погратися в таку гру. Поділіться на дві групи і станьте з обох боків уявного струмка. Діти першої групи мають підкидати яблука (м 'ячі) вгору і ловити їх, а діти другої - плескати в долоні й рахувати, скільки кидків зроблено. Треба підкидати й ловити яблука сім разів, після цього помінятися ролями.

За дві-три хвилини учні починають танцювати під ритмічну музику.

Основні принципи проведення ефективного заняття

Принцип добровільної участі дитини у виконанні завдань. Якщо дитина вперто не хоче брати участі в будь-якій діяльності, не слід її примушувати. Нехай спостерігає за ходом заняття або займається якоюсь цікавою для неї справою і не заважає іншим.

Принцип творчого співробітництва. Важлива умова його реалізації - відчуття дітьми поваги до думки кожного, психологічна захищеність від критики та приниження. На це працює відсутність зразків, які неодмінно потрібно наслідувати, єдино правильних відповідей, стандартів досягнень, бальних оцінок. Потяг до творчої активності підтримується (стимулюється) технологією проведення занять, змістом розповідей, прийомами театралізації й розминками.

Принцип саморозкриття. Учитель забезпечує кожному учневі можливість виявити його справжні почуття, переживання, думки, а не засвоєні зразки поведінки. Проте педагог повинен врахувати, що учнів молодшого шкільного віку легко спонукати до саморозкриття, і обережно користуватися цим принципом. Отже, обговорювати всією групою можна лише факт наявності в дітей тих чи інших переживань. Особисті проблеми треба обговорювати наодинці. Якщо діалог наодинці стає емоційно значущим для якоїсь дитини, то заплановане для всього класу завдання слід перенести на наступне заняття, а решті дітей запропонувати самостійну роботу.

Принцип індивідуального підходу. Необхідно враховувати рівень можливостей і реальних досягнень учня, ступінь відкритості у спілкуванні.

Принцип коректної педагогічної оцінки. Насамперед оцінювати потрібно не особистість учня, а його дії та їх результат. Зрозуміло - не в балах. Це має бути вербальне, інтонаційне, мімічне виявлення зацікавленого й поважного ставлення до того, що учень сказав, намалював, показав...

Педагог може виявити здивування («Як ми не звернули на це увагу раніше?»), захоплення («Дуже цікаво!»), згоду («Так, я з вами згодна»), сумнів і прагнення обміркувати («Судження цікаве, але потрібно подумати»), намір уточнити («Чому ти так вважаєш?»). Категоричні оцінні судження («Тільки це правильно!»), що однозначно трактують за принципом добре - погано, недоцільні. По-перше, тому що багато питань, які обговорюються на заняттях, не мають однозначної відповіді. Багато у висловлюваннях і проявах дітей - суто індивідуальне і не може бути прогнозованим. По-друге, ці заняття спрямовані на уточнення дитиною своєї думки, свого почуття, своєї оцінки.

Принцип доброзичливості однокласників. Усі стосунки між дітьми мають бути приязними. Будь-які передумови завдання комусь із учнів психічних травм неприпустимі.

**3.3. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення**

У практичній частині роботи розглядається концептуальне обґрунтування програми психокорекційного впливу на молодших школярів, наведені дані з ефективності формувального експерименту. Корекційна програма розроблялася з урахуванням порушень, виявлених у соціальній, емоційній, когнітивній і поведінковій сферах молодших школярів з порушеннями психічного розвитку. Програма пройшла апробацію у ході навчально-виховного процесу серед учнів 1-4 класів. Загальна кількість вибірки складала 60 осіб, з яких було сформовано 3 експериментальних і 3 контрольних групи. В експериментальних групах заняття проводилися відповідно до програми (два рази на тиждень по 45 хвилин; загальна кількість – 40 годин). У контрольних групах таких занять не проводилося.

Організаційно корекційні заняття являли собою систему відносно самостійних групових занять з урахуванням вікових, клінічних і психофізіологічних особливостей молодших школярів з порушеннями психічного розвитку. Основними критеріями добору корекційних впливів (технік, процедур, прийомів, методів і т.п.) була їх здатність трансформувати потенційно негативний образ світовідчуття і світорозуміння в образ, адекватний ситуаціям. При цьому мета психокорекційного впливу була спрямована: на гармонізацію потенційно агресивного світовідчуття (за рахунок розрядки негативних емоційних станів, компенсації емоційного неблагополуччя); на трансформацію потенційно агресивної інтерпретації оточуючого світу в інтерпретацію, адекватну ситуаціям (за рахунок заміни негативних значень свідомості на позитивні); на зниження інтенсивності і частоти негативних проявів (за рахунок розширення соціального досвіду, засвоєння правил соціальної поведінки і прийомів емоційної саморегуляції); на удосконалення довільності в діях та вчинках (за рахунок розвитку психомоторних навичок). При цьому ми виходили з того, що рефлексія і серйозна аналітична діяльність учням початкової школи з порушеннями психічного розвитку ще не під силу, і, відповідно, незріла особистість молодшого школяра, яка тільки формується, не може бути серйозною опорою в корекції його поведінки.

Засобами реалізації мети психокорекційного впливу були такі методи: ігри на взаємодію, вільні і тематичні ігри-драматизації; рольове програвання моделей бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях; психогімнастика (імітаційні ігри); вільне і тематичне малювання; метафоричні етюди-релаксації; бесіди, обговорення розповідей, ігор і т.д.; танці, ритміко-тілесні вправи, валяння (тілесні релаксації), вправи на розвиток дрібної моторики руки з одночасним розвитком артикуляційної моторики, фізкультхвилинки, рухливі ігри. З огляду на особливості довільної уваги позначеного контингенту дітей у тренінгу забезпечувалася зміна активних і пасивних видів діяльності: обговорення-бесіди змінювалися ритміко-тілесними вправами, етюди-драматизації – малюванням і т.д.

Вся робота проводилася у тісному контакті з батьками: для них читалися лекції про особливості і розвиток особистості молодшого школяра , надавалися практичні поради і рекомендації з поліпшення дитячо-батьківських відносин. З метою досягнення максимального ефекту діти залучалися до занять тільки за умови позитивного емоційного ставлення з боку дитини.

Аналіз проведених методик у моїй роботі дає можливість сформулювати загальні висновки.

Для раннього виявлення негативного стереотипу реагування у молодших школярів з порушеннями психічного розвитку рекомендується досліджувати: домінуючий стиль конфліктної взаємодії, особливості агресивних стратегій (стосовно кого, під впливом чого і як конкретно виявляються стереотипні паттерни реагування), особистісний зміст негативних станів та агресивних реакцій, тривожність, фрустраційну стійкість, дитячо-батьківські відносини. З цією метою пропонується комплекс психокорекційних методик: “соціально-психологічний тренінг”, “ігрові корекційні вправи”, “система Т.П.Смірнової”.

 Дослідженняособливостей негативної поведінки в учнів початкових класів виявлено, що в ситуаціях конфлікту 62% дітей готові до активного прояву агресії. При цьому в їх поведінці відзначається надмірна неврівноваженість, різка зміна настрою, реакції відмовлення, протесту, негативізму, що супроводжуються вибуховими реакціями. Це підтверджує, що готовність до реагування тісно пов'язана з порушеннями в емоційній і когнітивній сфері. Найбільш виражений зв'язок установлений:

а) з почуттям невизнаності, нехтування й емоційного дискомфорту в родині і школі;

б) з надмірною тривожністю;

в) з фіксацією в самосвідомості негативної оцінки про самого себе.

Перевага деструктивної агресії по реактивному типу в поведінці молодших школярів з порушеннями психічного розвитку пов'язана з агресивним відчуттям і розумінням оточуючого світу.

Основу девіацій у світовідчутті і світорозумінні учнів початкових класів складають травматичні переживання і негативні установки, які є наслідком неблагополучних взаємин у родині і школі.

Найбільш важливими соціальними факторами, що формують світовідчуття, світорозуміння і реагування є:

а) деприваційні моделі виховання у батьківській родині у яких, з одного боку, у відносинах домінує емоційна холодність і неприйняття, а, з іншого боку, – накладаються надмірні обмеження, застосовуються директивні прийоми виховання до форм фізичного і морального насильства над дітьми;

б) труднощі адаптації в школі, що пов'язані, з одного боку, із труднощами в засвоєнні навчального матеріалу, а, з іншого боку, із труднощами взаємин з однокласниками.

Особистісний зміст негативного реагування молодших школярів з порушеннями психічного розвитку складається в самоствердженні, що має своєю метою компенсацію неповноцінності, підвищення самооцінки, зовнішнє ствердження цінності свого “Я”. Результати дослідження підтвердили необхідність і ефективність психокорекційного впливу, спрямованого на зниження інтенсивності і частоти негативних проявів у молодших школярів з порушеннями психічного розвитку.

Основними критеріями добору корекційних впливів (технік, процедур, прийомів, методів і т.п.) , їх здатність трансформувати негативний образ світовідчуття і світорозуміння в образ, адекватний ситуаціям. Механізм гармонізації образу оточуючого світу складався, з одного боку, в розрядці негативних емоційних станів і компенсації емоційного неблагополуччя дітей; з іншого боку – у трансформації негативних значень свідомості як складових компонентів світорозуміння на позитивні.

**ВИСНОВКИ**

1.Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення проблеми дослідження показав, що ставлення батьків до дитини розглядається як інтегративно-психологічний конструкт, який вказує на взаємозв’язок і взаємозалежність батьків й дитини та поєднує у собі суб’єктно-оціночні, усвідомлено-вибіркові уявлення про дитину, що визначають особливості батьківського сприйняття, способи спілкування з дитиною, характер прийомів впливу на неї. Батьківське ставлення розкривається через дії, реакції, переживання, що виникають під впливом системи різних умов (соціокультурних моделей батьківської поведінки, власної життєвої історії, особистісних особливостей батьків, рівня батьківської компетентності).

Структура ставлення батьків до дитини включає взаємопов’язані складові: когнітивно-оцінну (оцінка дитини й оцінка себе як батька, вплив оцінки партнера як батька дитини і уявлення про ідеальних батьків та ідеальну дитину); ціннісно-мотиваційну (потреби й мотиви, які спонукають до народження дитини; цінність дитини та цінність стану бути батьками) та емоційно-поведінкову (почуття до дитини, переживання щодо власної батьківської ролі, ступінь задоволеності нею; форми спілкування з дитиною, загальна стратегія взаємодії).

2. Зʼясовано, що характер взаємодії батьків із дитиною та її форми визначаються співвідношенням позицій обох партнерів по спільній діяльності та соціально-психологічним кліматом сімʼї. Визначено, що при конструктивній формі взаємодії (68,1% сімей) батьки прагнуть до оптимального емоційного контакту з дитиною, розвивають її активність, спонукають до спілкування, задоволені відносинами з нею. Переживання дитини в такій сімʼї відображають благополуччя, позитивний інтерес і довіру до батьків, почуття сімейної цілісності та згуртованості. Показники соціально-психологічного клімату сімʼї на підвищенному та високому рівні. Для дистантної форми взаємодії (16,4% сімей) притаманна надмірна емоційна дистанція з дитиною, ухилення від контактів з нею, відсутність співпраці та взаєморозуміння. Дитина відчуває нестачу емоційної підтримки та відторгнення з боку батьків, почуття незначущості; афіліативні потреби задовольняє завдяки грі, фантазуванню. Конфліктній формі взаємодії (15,5% сімей) властиві непослідовність, встановлення відносин залежності, пригнічення волі, неузгодженість виховних впливів батьків, надмірне втручання в світ дитини, прагнення прискорити її розвиток. Дитина переживає дефіцит позитивного емоційного контакту з батьками, довіри, напруженість і конфліктність у стосунках. При таких деструктивних формах взаємодії показники соціально-психологічного клімату в сімʼях коливалися від середнього до низького рівня.

Визначено психологічні критерії успішності дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці: спрямованість батьків на вікові соціогенні потреби дитини, її прийняття; емпатія, здатність до рефлексії; узгодженість оцінок образу батьків в їх уявленнях про себе (дітей про батьків); адекватність, гнучкість і прогностичність батьківської позиції;  особистісно-діалогічний стиль спілкування; сприятливий соціально-психологічний клімат сімʼї.

3.Психологічні особливості типів ставлення батьків до дитини молодшого шкільного віку визначалися за параметрами: ступінь розуміння та задоволення батьками потреб дитини; прийняття (привабливість, доброзичливість, емоційна підтримка) або знехтування (неприйняття) батьками дитини; ступінь дистанції у стосунках батьків із дитиною; рівень емоційної близькості, прихильності, згоди між дитиною і батьками; контроль (стримання) або автономія (терпимість, самостійність, свобода) з боку батьків; непослідовність/послідовність; дисциплінарні впливи батьків.

Встановлено, що ефективні (оптимальні) типи ставлення батьків до дитини (прийняття, кооперація), відповідають конструктивній формі їх взаємодії та сприяють повноцінному соціально-психологічному розвитку дитини, гармонізації дитячо-батьківської взаємодії. Неефективні (порушені) типи батьківського ставлення (відторгнення, авторитарна гіперсоціалізація, інфантилізація, симбіоз) відповідають деструктивним формам взаємодії (дистантній, конфліктній), на основі яких сформувалися емоційно-негативні образи дитини та батьків, труднощі міжособистісного спілкування та взаєморозуміння, авторитаризм, відчуження і конфліктність. Показано, що в структурі неефективних типів батьківського ставлення мають місце порушення всіх її основних складових (когнітивно-оцінної, ціннісно-мотиваційної, емоційно-поведінкової).

4. Розроблена психологічна програма оптимізації батьківського ставлення була спрямована на запобігання використання неефективних його типів, створення нового емоційно насиченого досвіду ставлення батьків до дитини молодшого шкільного віку з розширенням усвідомлення ними функціонального взаємозв’язку власної поведінки з поведінкою дитини. Завданнями реконструктивно-формувальних блоків програми було виявлення порушень у структурі сімейних відносин та побудова мотивації учасників для зміни форми взаємодії; внесення змін, спрямованих на оптимізацію всіх структурних складових ставлення батьків до дитини молодшого шкільного віку.

Впровадження програми сприяло вибору конструктивної форми дитячо-батьківської взаємодії у молодшому шкільному віці, формуванню прийомів ефективної комунікації (прийняття дитини, діалог, зворотний звʼязок), розвитку взаєморозуміння, емоційної єдності, навичок співробітництва та авторитетно-довірливих стосунків, що відбувалося шляхом цілеспрямованого та комплексного впливу на когнітивно-оцінну, ціннісно-мотиваційну, емоційно-поведінкову складові батьківського ставлення та дозволило оптимізувати його.

5. Система психологічного супроводу батьків у забезпеченні їх успішної взаємодії з дитиною в умовах роботи шкільного навчального закладу розглядалася на інформаційному, діагностичному, практичному рівнях та рівні моніторингу. Основними складовими її ефективної реалізації в практику роботи навчальних закладів визначено організацію соціального середовища як цілісної системи, що забезпечує запуск соціально-психологічних механізмів як засобів інтеріоризації зовнішніх соціаль­них впливів шляхом використання активних соціально-психологічних форм і методів допомоги, спрямованих на активізацію виховного потенціалу батьків, побудову конструктивної дитячо-батьківської взаємодії за умови задоволення базових соціальних потреб дитини із використанням розвивальних можливостей різних видів діяльності (спілкування, предметно-практичної, ігрової, навчальної, трудової).

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абраменкова В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребёнка в мире / В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 3–16.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : монография [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1998. – 672 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
4. Авдеева H. H. Особенности материнского отношения и привязанности ребёнка к матери / Н. Н. Авдеева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 82–91.
5. Авдеева H. H. Привязанность ребёнка к матери и образ себя в раннем детстве / Н. Н. Авдеева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3–12.
6. Авдеева Н. Н. Становление образа себя у детей первых трёх лет жизни / Н. Н. Авдеева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 25–36.
7. Авдеева H. H. Зависимость типа привязанности ребёнка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребёнка) / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – Т. 20. – С. 39–48.
8. Авдеева Н.Н. Развитие образа себя и привязанность детей от рождения до трёх лет в семье и доме ребёнка / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская. – М. : Призма , 2003. – 192 с.
9. Авдеева Н. Роль матери и отца в развитии ребёнка: Советы психолога / Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 101 – 106.
10. Адлер А. Воспитание детей, взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Р. н/Д. : Феникс, 2000. – 384 с.
11. Акивис Д. С. Отцовская любовь / Д. С. Акивис. – М. : Профиздат, 1989. – 208 с.
12. Алексеева А. В. Трансформация семейных ролей мужчины и женщины в современном украинском обществе / А. В. Алексеева // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 45 – 54.
13. Алексеева И. А. Жестокое обращение с ребёнком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
14. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алёшина. – М. : Класс, 1994. – 202 с.
15. Алёшина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю. Е. Алёшина // Вестник МГУ. – Серия 14: Психология. – 2004. – № 2. – С. 60–72.
16. Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Анна Анастази ; [пер. с англ. Д. Гурьева, М. Будыниной, Г. Пимочкина, С. Лихацкой]. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. – (Серия «Кафедра психологии»).
17. Андреева Т. В. Психология современной семи : монография / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
18. Арнаутова Е. П. Педагогическая коррекция детско-родительских отношений в условиях повторного брака матери : дис... канд. пед. н. : 13.00.01 / Елена Павловна Арнаутова. – М., 1995. – 231 с.
19. Архиреева Т. В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребёнка младшего школьного возраста : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.07 / Татьяна Викторовна Архиреева. – М., 1990. – 19 с.
20. Архиреева Т .В. Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребёнку / Т. В. Архиреева, Е. В. Полевая // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 75–86.
21. Артур Б. Дети и семейные конфликты / Б. Артур, М. Кемме. – М. : Просвещение, 1999. – 113 с.
22. Баландина Л. Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи : автореф. дис. …канд. психол. н. : 19.00.01 / Людмила Леонидовна Баландина. – Пермь, 1993. – 19 с.
23. Басов М. Избранные психологические произведения / М. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – С. 13 – 188.
24. Бауэр Т. Психологическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М. : Прогресс, 2005. – 180 с.
25. Белл К. Мать и дочь трудное равновесие / К. Белл // Московский психотерапевтический журнал. – 1998. – №1. – С. 12 – 29.
26. Белогай К. Н. Культурные модели материнства и отцовства как факторы формирования родительского отношения / К. Н. Белогай // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 41 – 46.
27. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка [Текст] / Р. Ф. Беляускайте, Г. Грот-Марнат, Л. Робертс, И. В. Вшивкова // Психологическая диагностика : Ежеквартальный научно-методический и практический журнал. – 2004. – № 4. – С. 58 – 72.
28. Бернс Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки семьи / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман. – М. : Смысл, 2006. – 146 с.
29. Блинова О. Є. Життєва криза сім’ї / О. Є. Блинова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – Київ, 2012. – Т. XIV, Ч. 1. – С. 22 – 28.
30. Блинова О. Є. Особливості дитячо-батьківських відносин у сім’ях трудових мігрантів / О.Є. Блинова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – № 2 (37). – С. 23 – 28.
31. Блинова О.Є. Соціальні стереотипи як прояв соціального мислення батьків / О.Є. Блинова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 11. – Вип. 9. – К. : Фенікс, 2014. – С. 107 – 118.
32. Борисенко Ю. В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства / Ю. В. Борисенко // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 2. – С. 44 – 55.
33. Борисенко Ю. В. Проблема отцовства в современном обществе / Ю. В. Борисенко, А. Г. Портнова // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 122 – 130.
34. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – 222 с.
35. Боханова Л.В. Психокорреционная и развивающая работа с детьми дошкольного возраста / Л.В. Боханова // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – № 4 (15). – С. 6 – 28.
36. Боулби Дж. Детям любовь и заботу / Джон Боулби // Лишённые родительского попечительства / Под ред. А. С. Мухиной. – М. : Прогресс, 1991. – С. 144 – 154.
37. Боулби Дж. Привязанность / Джон Боулби ; Пер. с англ., общ. ред. и вступ. статья Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
38. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; Пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Академический Проект, 2006. – 232 с. («Психологические технологии»)
39. Бочаров В. В. Антропология возраста / В. В. Бочаров. – М. : Прогресс, 1999. – 189 с.
40. Брагина Т. В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребёнка в младшем школьном возрасте : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.01 – общая психология / Татьяна Вильевна Брагина; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2000. – 24 с.
41. Бриль М. М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток дитини / М. М. Бриль // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. В. Гоголя, 2011. – Т. Х : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 20. – С. 22 – 30.
42. Бриль М. М. Соціально-психологічні особливості дитячо-батьківських стосунків з дошкільниками у дистантних  сім’ях / М. М. Бриль // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць // Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – № 2 (37). – С. 33 – 38.
43. Бриль М. М. Феноменологія сімейних відносин у сучасній психологічній науці / М. М. Бриль // Психологія взаємин подружжя в умовах спільної діяльності : монографія. – [Н.Є. Завацька, О.В. Тихопой, Є.В. Чорний та ін.]. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2014. – С. 20 – 45.
44. Буленко Т. В. Соціально-психологічні основи функціонування сучасної сім’ї / Т. В. Буленко. – К., 2005. – С. 52 – 53.
45. Буленко Т. В. Соціально-психологічні основи функціонування сучасної студентської сім’ї / Т. В. Буленко // Науковий вісник ВДУ. – Луцьк : Вежа, 1998. – № 9. – С. 132 – 136.
46. Буренкова Е. В.Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребёнка и стратегии поведения значимого взрослого : дис… канд. психол. н. : 19.00.05 / Елена Валентиновна Буренкова. – Пенза, 2000. – 237 с.
47. Бурлачук Л. Ф. До створення теорії «вимірювальної індивідуальності» у психодіагностиці / Л.Ф. Бурлачук // Актуальні проблеми психол. : Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2001. – Вип. 21. – С. 61 – 67.
48. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова. – М. Academia, 2002. – 416 с.
49. Вайсман С. Е. Влияние паттернов воспитания в родительской семье на полоролевое поведение женщин : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.01 / Сергей Ефимович Вайсман. – Ярославль, 2013. – 20 с.
50. Вакуліч Т.М. Сутнісна характеристика особистісної віктимності як психологічного феномену // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Ч. І. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2009. – С. 274 – 276.
51. Варга А. Я. Типы родительского отношения : дис... канд. психол. н. : 19.00.01 / Анна Яковлевна Варга. – М., 1986. – 209 с.
52. Варга А. Я. Типы родительского отношения / А. Я. Варга. –М. : МГУ, 1997. – 88 с.
53. Варга А. Я. Системная семейная психотерапія : краткий лекционный курс / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
54. Василенко М. А. Привязанность ребёнка к матери как фактор ранней социализации : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.05 / Маргарита Анатольевна Василенко. – Курск, 2011. – 233 с.
55. Васильева Е. Г. Семья и ее функции / Е. Г. Васильева. – М. : Просвещение, 1994. – 212 с.
56. Васильева С. В. Особенности отношения к отцу и образ будущего супруга у девушек / С. В. Васильева // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – Вып. 3. – СПб. : Изд-во АНО «ИПП», 2009. – С. 26 – 29.
57. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 284 – 314.
58. Вассерман Л. И. Родители глазами подростка / Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
59. Венар Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг. – [5-е изд.]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
60. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : Владос-пресс. – 2003. – 160 с.
61. Вілівчук О. М. Сім’я як суб’єкт соціального аналізу / О. М. Вілівчук. – Львів : Каменяр, 1991. – 253 с.
62. Вітек К. Проблемы супружеского благополучия / К. Вітек. − М. : Прогресс, 1988. – 144 с.
63. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу / О. О. Вовчик-Блакитна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 1 – 3.
64. Вольфрам Э. М. Феноменологическое исследование психотерапии: метод получения знания из опыта / Э. М. Вольфрам // Психотерапия: новая наука о человеке / Под ред. В. К. Мягер, Р. А. Зачепицкого. – Екатеринбург, 1999. – С. 359 – 360.
65. Выготский Л. C. Вопросы детской психологии / Л. C. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 224 с.
66. Гайдукова Е. А. Социальные представления о ролевых отношениях в современной семье : дис… канд. психол. н. : 19.00.05 / Елена Александровна Гайдукова. – М., 2011. – 290 с.
67. Гарбузов В. И. От младенца до подростка / В. И. Гарбузов. – М. : Проспект, 2006. – 196 с.
68. Гарбузов В. Н. Воспитание ребёнка / В. Н. Гарбузов. – СПб. : Дельта, 1997. – 233 с.
69. Гаспарян О. А. Семья на пороге XXI века (социальные проблемы) / О. А. Гаспарян. – СПб. : Петрокомс, 1999. – 320 с.
70. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб. : Речь, 1998. – 167 с.
71. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
72. Григорьева Г. Г. Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет : учеб.-метод. пособ. / Г. Г. Григорьева и др. – М. : Просвещение, 2003. – 253 c.
73. Грюнвальд Б. Б. Консультирование семьи: Практическое руководство / Пер. с англ. И. Ю. Хамитовой / Б. Б. Грюнвальд, Г. В. Макаби. – М. : Когито-центр, 2004. – 413 с.
74. Гуржий О. В. Гра в сімейній психотерапії / О. В. Гуржий // Матеріали ΙX Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства», 29-30 берез. 2012 р. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2012. – С. 21 – 24.
75. Гурко Т. А. Вариативность представлений в сфере родительства / Т. А. Гурко // Социол. исслед. – 2000. – № 10. – С. 90 – 97.
76. Гурьянова Л. С. Рождение в радости / Л. С. Гурьянова, Ю. Б. Железнова. – СПб. : Питер, 1992. – 320 с.
77. Гуцу Е. Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.07 / Елена Геннадьевна Гуцу. – Н. Новгород, 1997. – 23 с.
78. Двіжона О. В. Дистантна сім’я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка / О. В. Двіжона // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 116 – 121.
79. Двіжона О. В. Психологічні детермінанти поведінки підлітків, батьки яких за кордоном / О. В. Двіжона // Вісник Харківського національного університету ім. В. М. Каразіна. – Серія «Психологія». – № 759. – Х., 2007. – С. 85 – 87.
80. Дивицына Н. Ф. Семьеведение : Учеб. пособие / Н. Ф. Дивицына. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 325 с.
81. Дилео Д. Детский рисунок : диагностика и интерпретация / Д. Дилео ; пер. с англ. Е. Фатюшиной. – М. : Апрель Пресс, 2001. – 262 с.
82. Добрович А. Б. Милые бранятся / А. Б. Добрович, О. А. Ясицкая. – М. : Московский рабочий, 1988. – 174 с.
83. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М., 1987. – 205 с.
84. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
85. Дубровина И. В. Стили родительского поведения / И. В. Дубровина, З. Г. Фадеева, Т. Г. Губарева // Завуч. – 1998. – № 2. – С. 36.
86. Дугарова Э. Н. Влияние стилевых особенностей семейного воспитания на складывающийся тип личности младшего школьника : автореф. дис... канд. психол. н. : 19.00.07/ Эльвира Леонидовна Дугарова. – Иркутск, 1995. – 20 с.
87. Душкина М. Р. Взаимосвязь структуры Я-концепции ребёнка и специфики внутрисемейных отношений : дис... канд. психол. н. : 19.00.07 / Майя Рашидовна Душкина. – М., 2003. – 197 с.
88. Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 46 – 56.
89. Евсеева А. Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребёнка : автореф. дис... канд. психол. н. : 19.00.07 / Антонина Николаевна Евсеева. – Н. Новгород, 2000. – 21 с.
90. Евсеенкова Ю. В. Отцовство как психологический фактор развития личности : автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.01 / Юлия Вячеславовна Евсеенкова. – Новосибирск, 2006. – 18 с.
91. Евсеенкова Ю. В. Система отношений в диаде отец - ребёнок как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Семейная психотерапия и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30 – 48.
92. Елизаров А. Н. К проблеме основного интегрирующего фактора семьи / А.Н. Елизаров // Вестник МГУ. – Серия 1 : Психология. – 1996. – № 1. – С. 42 – 49.
93. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.07 / Марина Олеговна Ермихина. – Казань, 2004. – 22 с.
94. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – М. : Изд-во МПСИ, 2002. – 336 с.
95. Желдак И. М. Искусство быть семьёй : Практическое руководство / И. М. Желдак. – Мн. : Лерокс, 1998. – 160 с.
96. Жигалин С. С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка : автореф. дис… канд. психол. н. : 19.00.07 / Станислав Сергеевич Жигалин. – Екатеринбург, 2004. – 26 с.
97. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – С. 97 – 103.
98. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей / А.И. Захаров. – М. : Педагогика, 1986. – 255 с
99. Захарова Н. М. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Спецвип. 4. – Слов’янськ : СДПУ, 2010. – Ч. 1. – С. 157 – 165.
100. Якубова Ю. М. Проблемні сім’ї: діти і батьки / Ю.М. Якубова, О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Святненко, М.М. Московка // Український інститут соціальних досліджень. − К. : Студцентр, 1998. − С. 23–29.